

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA, TEORÍA DE LA
LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA



TESIS DOCTORAL

**La enseñanza-aprendizaje del español a angloamericanos
mediante un enfoque comunicativo interactivo**

Using the Interactive Communicative Approach to Teach
Americans Spanish

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Luis Ángel Castro Gavelán

DIRECTOR

Ángel Cervera Rodríguez

Madrid
Ed. electrónica 2019

FACULTAD DE FILOLOGÍA
Dpto. Lengua Española, Teoría de la Literatura
y Literatura Comparada



TESIS DOCTORAL
La enseñanza-aprendizaje del español a angloamericanos
mediante un enfoque comunicativo interactivo

Using the Interactive Communicative Approach to Teach
Americans Spanish

Presentada por D. Luis Á. Castro Gavelán
para optar al grado de doctor

Director: Dr. D. Ángel Cervera Rodríguez

Madrid, 2018

Agradecimientos

La consolidación de este trabajo de investigación se ha convertido en todo un reto personal. Cierta experiencia y el anhelo de hacer bien las cosas en el aula no son suficientes. Hay una cuota de teoría que aplicar y pregonar frente a los discentes, y eso no alcanzaba a entender hasta que tuve la felicidad de conocer a mi director de tesis, don Angel Cervera Rodríguez, quien siempre fue enfático, oportuno y sabio para encaminar mis ambiciones pedagógicas y, al mismo tiempo, alisar aquellas falencias que adolecía.

Mi agradecimiento al doctor Cervera por su sapiencia y consejos oportunos cuando fue requerido. También quiero hacer referencia a dos profesionales que sin conocerme tuvieron la amabilidad de conversar y orientar mis intenciones. Gracias, muchas gracias, al doctor John Lipsky y a la respetable cubana, doña Ana Roca, quien incluso no dudó en proporcionarme su número de teléfono para “molestarla” cuantas veces fueran necesarias.

Con el devenir de los días conocí a un auténtico defensor de los enfoques comunicativos, el doctor Carlos Lomas, quien fue muy prolijo en extender su mano amiga. En estas líneas van mis recuerdos para el doctor José Polo, toda una personalidad en el mundo de la lengua y la literatura española. Gracias también a los doctores Joaquim Llisterri, Jorge Arus Hita y Ana María Fernández –Pampillón.

Muchas gracias también a Matthew Poole, un diplomático norteamericano que aprendió el español bajo la estrategia comunicativa. Trabajó todos los cuadros estadísticos de esta tesis y fue uno de los “conejillo de Indias” que utilicé para mis observaciones. Por igual, mi reconocimiento a Leon Hontz, otro estudiante que siempre estuvo presto a brindarme su apoyo. Mi gratitud a mis colegas de Diplomatic Language Services, DLS, con sede en Virginia.

A mi familia, por supuesto, a mis padres: Luis Castro (¡que en paz descanse!) y mi valerosa madre Dora Gavelán; a todos mis hermanos que estuvieron atentos y prestos para darle su aliento y solidaridad; a mi “caribeña bonita”, mi esposa Sandra Laracuenta. A la luz de mis ojos, mi hija Grecia Rossana.

Termino con una frase de Coelho que siempre tengo presente y comparto “recuerda tus sueños y lucha por ellos. Debes saber qué quieres en la vida. Solo hay una cosa que hace tu sueño imposible: el miedo al fracaso”.

Índice general

Resumen.....	7
Siglas y símbolos.....	14
0.1. Introducción...Planteamiento inicial: punto de la partida y estado de la cuestión.....	15
0.2. Justificación.....	21
0.3. Plan metodológico de la investigación.....	26
0.4. Breve descripción del corpus.....	28
0.5. Objetivos de la investigación.....	29
0.6. Resumen del contenido de la investigación	31
Capítulo 1. El aprendizaje de una Segunda Lengua o L2.....	33
1.1. Aproximación con el concepto de “segundas lenguas”	34
1.2. Adquisición y aprendizaje	36
1.3. La adquisición de una segunda lengua según Krashen	43
1.4. Teoría sobre estrategias del aprendizaje: modelo Ellen Bialystok	47
1.5. El modelo Speaking de Hymes	52
1.6. Estrategias de aprendizaje en el aula	58
1.7. La enseñanza- aprendizaje de 2ª Lengua.....	67
1.7.1. La Instrucción formal	70
1.7.2. Instrucción implícita o instrucción explícita	73
1.7.3. La enseñanza significativa	76
1.8. La importancia del “input” en el aprendizaje de una segunda lengua	79
1.9. Conocimiento previo o grado de familiarización con una 2ª lengua	85
1.10. Relación entre la Lengua materna del aprendiz (L1) y la 2ª lengua (L2)	91
Capítulo 2. Factores que influyen en la adquisición de una L2 en adultos	102
2.1. Factores lingüísticos: Lengua materna (LM) y Lengua Objetivo o meta (LO).....	103
2.1.1. La lengua materna	103
2.1.2. La lengua Objetivo (LO)	107
2.2. Factores no lingüísticos	109
2.2.1. La encuesta	111
2.2.2. Los factores no lingüísticos que afectan al aprendiente.	112
2.2.2.1. Aptitud	114
2.2.2.2. Inteligencia	119
2.2.2.3. Personalidad.....	125
2.2.2.3.1. La empatía	131
2.2.2.3.2. La autoestima	135
2.2.2.3.3. La ansiedad	138
2.2.2.3.4. Actitud y aptitud.....	142
2.2.2.3.5. La motivación	149
2.2.2.3.6. La edad	165
Capítulo 3. Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como 2ª lengua (ELE).....	172
3.1. La lingüística aplicada: características y sus campos de acción.....	176
3.2. Disciplinas relacionadas con la lingüística aplicada.....	182
3.2.1. La Sociolingüística	183
3.2.2. La Psicolingüística	192
3.2.3. La Etnolingüística	195
3.2.4. La Neurolingüística	198

3.3. Contribución de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas	201
3.4. El análisis de errores ayuda a conocer la Interlengua del estudiante	205
3.5. El aporte del Cognitivism y la Pragmática.....	208
3.6. La Lingüística Aplicada en la enseñanza ELE para estudiantes adultos.....	215
3.7. Estilos y estrategias con los estudiantes americanos adultos.....	217
Capítulo 4. Métodos de enseñanza de la lengua.....	221
4.1. El método Gramatical y de la Traducción	225
4.2. El método silencioso	230
4.3. El Enfoque Natural	233
4.4. El Método de la Respuesta Física Total (TPR)	237
4.5. El Método Nocio-funcional (CLT)	240
4.6. El Método Sugestopedia	244
4.7. Método Audiolingual o audio-oral	246
4.8. El Método Directo	251
4.9. Enfoque Comunicativo por Tareas	258
4.10. El Enfoque Comunicativo	265
4.10.1. Antecedentes históricos	265
4.10.2. El punto inicial del período comunicativo	269
4.10.3. Consolidación de los enfoques comunicativos	272
4.10.4. La competencia comunicativa	276
4.10.5. El aporte de Coseriu	280
4.10.6. Desarrollo y enseñanza de la competencia comunicativa	282
4.10.7. Los componentes de la competencia comunicativa	287
4.10.7.1. Competencia Sociolingüística	288
4.10.7.2. Competencia Gramatical	290
4.10.7.3. Competencia Cultural	295
4.10.7.4. Competencia Discursiva	297
4.10.7.5. Competencia Estratégica	301
4.10.8. Los actos de habla como unidades básicas de la comunicación.....	305
Capítulo 5. El Enfoque Comunicativo Interactivo (ECI)	310
5.1. Caracterización de la estrategia comunicativa e interactiva	315
5.1.1. La estrategia comunicativa	315
5.1.2. La estrategia interactiva	316
5.2. Encuesta a profesores y estudiantes adultos.....	317
5.3. Fundamentos teóricos ECI	322
5.4. Principios del ECI	323
5.5. Consideraciones fonéticas y fonológicas del español	329
5.5.1. Visión contrastiva del español y el inglés	330
5.5.2. Estrategias de aprendizaje	334
5.6. El papel del profesor y el estudiante	336
5.7. La enseñanza comunicativa: una sesión de inmersión	343
5.8. La interacción como esencia genuina de la práctica comunicativa.....	347
5.9. La importancia de la empatía y la motivación	353
5.10. La gramática en el ECI	369
5.10.1. Presencia de la gramática en el ECI.....	371
5.10.2. Nuestra propuesta sobre la gramática.....	373
5.11. El uso de la lengua como verdadero instrumento de comunicación.....	391
5.11.1. Las actividades comunicativas.....	392
5.11.2. Otros ejemplos de actividades comunicativas.....	403

Capítulo 6. Enseñanza de ELE a aprendientes angloamericanos con ECI	406
6.1. Los tipos de examen.....	409
6.2. Selección de la muestra	412
6.3. Análisis del español usado en el corpus	419
6.4. Análisis de los errores para conocer la interlengua del discente.....	419
6.4.1. Errores de transferencia.....	421
6.4.2. Errores gramaticales.....	430
6.4.3. Un balance de los errores gramaticales y de transferencia.....	442
6.5. La frecuencia de uso de las palabras.....	444
6.5.1. Frecuencia de uso de algunas categorías gramaticales.....	444
6.5.2. Las colocaciones léxicas.....	451
Capítulo 7. Propuesta Didáctica de ELE a estudiantes angloamericanos adultos.....	461
7.1. Los libros de texto <i>Perú Spanish</i>	461
7.1.1. Nivel Inicial.....	467
7.1.2. Nivel Intermedio	472
7.1.3. Nivel Avanzado	473
7.1.4. Nivel Conversacional “Charlas de café”.....	475
7.2. Unidad didáctica “La familia” aplicada al nivel inicial (A1).	477
7.2.1. Justificación y contextualización.....	477
7.2.2. Planteamiento de la unidad didáctica.....	478
7.2.3. Objetivos.....	479
7.2.4. Temporalización de la unidad didáctica.....	480
7.2.5. Metodología.....	481
7.2.6. Contenidos funcionales, lingüísticos y socioculturales	481
7.2.7. Propuesta de actividades de enseñanza-aprendizaje	482
7.2.8. Balance de las actividades cumplidas en esta unidad.....	513
7.2.9. Procedimiento de evaluación.....	515
Conclusión.....	516
Referencias bibliográficas.....	523
Índice de gráficos, tablas, cuadros, figuras y fotografías.....	554
Anexos.....	563
Transcripción de audios.....	615

Resumen

En la enseñanza del idioma español como segunda lengua y con fines específicos, los métodos y los libros de texto abundan, pero cada uno de ellos tiene características específicas que muchas veces no son una solución, especialmente cuando el estudiante angloparlante se involucra en clases de inmersión y muchas veces, en medio de una enorme presión para dominar el idioma con premura, condicionado a un curso intensivo de 680 a 750 horas. Desde esta perspectiva iniciamos esta investigación, dispuestos a conseguir una respuesta a la interrogante inicial: ¿qué características deben tener las actividades para la enseñanza del español a estudiantes adultos con fines específicos y que permanecen en el aula cinco a seis horas consecutivas?

La pregunta tuvo su respuesta tras conocer la propuesta del sociolingüista Dell Hymes (1984: 51) sobre la enseñanza de las lenguas, quien, coincidiendo con Jakobson (1975: 355), afirma que, dominando el código lingüístico, es posible comunicarnos en un idioma. El mensaje de Hymes fue el punto de partida y la referencia de los procedimientos de análisis y actividades objeto de la presente investigación. Hymes sostiene también que, si nos centramos en el habla como modo de acción y no como un mecanismo inmotivado y monótono, nos servirá de apoyo para establecer las bases de cómo afrontar la enseñanza del español como segunda lengua. Esta premisa nos convenció de que nuestro enfoque debía ser esencialmente comunicativo e interactivo, tal como refiere Ellis (1990: 51) al explicar que la adquisición de la primera lengua se produce de modo natural y muy espontánea; en cambio, el aprendizaje de una segunda lengua implica la estructuración de un método para enseñar el código lingüístico.

Luego surgieron nuevas interrogantes: ¿por qué no hacer uso de la lengua nativa del estudiante adulto?, ¿por qué no introducir explicaciones gramaticales inductivas o deductivas en el aula de idiomas?, ¿por qué no incluir materiales socioculturales en la enseñanza comunicativa?, ¿por qué no utilizar lo mejor de otros métodos y tener mejores recursos para hacer un trabajo mucho más personalizado de acuerdo a las características del estudiante? y ¿por qué no hacer un trabajo cooperativo e interactivo en un ambiente empático y motivacional?

Así nació el *Enfoque Comunicativo Interactivo* (ECI), basado en la idea de que un idioma se aprende hablando dentro de una dinámica interactiva en la que el profesor y el estudiante deben

implicarse de lleno en un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo (50 por ciento para cada uno de los actores dentro del aula), el alumno ha de mostrar un interés particular, mientras que el profesor debe hacer hincapié en los diferentes aspectos humanos, sobre todo el cognitivo, el afectivo y el comunicativo dentro de un determinado contexto social y cultural.

Este trabajo de investigación se complementó con dos encuestas: una a 42 docentes de idiomas cuya mayoría (92.9%) confía en la estrategia comunicativa; y la otra, para confirmar que los factores extralingüísticos como la motivación y la empatía son muy importantes y se erigen como la dimensión afectiva dentro y fuera del aula. También, consolidamos una buena base de datos al grabar a 46 estudiantes norteamericanos, quienes a través de sus diálogos y entrevistas establecieron el avance de su nivel de aprendizaje. Todas estas grabaciones se convirtieron en el corpus de esta investigación y mediante su análisis tuvimos información relevante en áreas como el análisis de errores, análisis de adquisición de contenidos, análisis de la pragmática, la interacción, etc. Además, el corpus permitió conocer la frecuencia de uso de las palabras, los verbos, las preposiciones, etc.; así como las colocaciones léxicas que estamos utilizando como una innovadora propuesta pedagógica y que aparece en el capítulo correspondiente al ECI.

El objetivo del ECI es desarrollar un proceso cognitivo para estimular las capacidades estratégicas del discente y promover un aprendizaje significativo. Es importante focalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español bajo los fundamentos teóricos de la enseñanza comunicativa y contemplar el desarrollo de las habilidades y destrezas en aras de una interacción comunicativa, considerar una gramática ecléctica, discursiva y subordinada a la comunicación pragmática; utilizar en su justa medida la lengua materna del estudiante, y valorar el mérito de la motivación y la empatía.

El ECI ha sido compartido por más de 600 estudiantes a lo largo de diez años de trabajo en las aulas. Casi la totalidad de ellos han recibido clases de inmersión individuales y en escaso porcentaje clases grupales no mayor de tres estudiantes. Excepto cuatro estudiantes que no consiguieron el anhelado nivel 3 (entre los niveles B1 y B2 del MCERL) que requieren, los que han recibido la enseñanza del español a través de nuestra metodología han aprobado su examen, lo que confirma su validez.

Esta tesis consta de siete capítulos donde conjugamos la parte teórica y práctica de un proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas como segunda lengua. Y para complementar la labor en las aulas hemos elaborado cuatro libros de texto Perú Spanish bajo la estrategia pedagógica del ECI. Estos libros contienen materiales motivadores, pragmáticos e interactivos con la intención de promover en los discentes una competencia lingüística comunicativa que les estimule a hablar e interactuar con fluidez. Corder (1973), citado por Ellis (1992:37), afirma que “los profesores y los materiales de enseñanza deben adaptarse al aprendiente y no al contrario”.

La propuesta que ofrecemos demanda de un profesor paciente, motivador, tolerante, flexible, comunicador, capaz de llevar adelante una relación docente-estudiante con respeto y coexistencia armónica en el que muchas veces el profesor debe ponerse en el lugar de discente y viceversa. En líneas generales, la relevancia de esta investigación radica en los resultados logrados a través de más de diez años mediante un trabajo cooperativo que favorece la producción y la competencia comunicativa, la interacción oral, la negociación del significado y saber conectarse con el discente en medio de un trabajo afectivo y empático.

Abstract

In teaching Spanish as a second language and for specific purposes, a variety of methods and textbooks abound. However, these resources are often structured in a way that does not provide tailored solutions to the unique learning objectives that reflect the English-speaking students' professional needs or classes that involve "face to face" immersion. This is further complicated by the enormous pressure to master a language in a course comprised of 680 to 750 hours of intensive study. From this perspective, we began this investigation focusing on the initial question: What characteristics must teach activities have for educating Spanish to an adult learner with specific individual goals, especially when structured around five to six consecutive hours of directed study within the classroom?

The answer came after reading the work of the North American sociolinguist Dell Hymes (1984:51) on the teaching of languages. Hymes, in accordance with Jakobson (1975: 355), affirms that through mastering the linguistic code, it is possible to communicate within a language. The message of Hymes served as the launching point for this research as well as references for the procedures of analysis and objective activities that are part of the present investigation. Hymes also argues that if we focus our work on speech as the mode of action, and not as an unmotivated and monotonous mechanism, it will serve to establish the bases for our approach to teaching Spanish as a second language. This premise convinced us that our approach should be both communicative and interactive, which is similarly suggested by Ellis (1990:51) who explains that while the acquisition of the primary language is produced from a natural and spontaneous method, the learning of a second language implies the structuring of a method to teach the linguistic code.

Later, new questions arose: Why not incorporate the native language of the adult student? Why not introduce inductive or deductive grammatical explanations in the language classroom? Why not include sociocultural materials within communicative teaching? Why not utilize the best aspects of other methods and have tailored resources to personalize the learning according to the individual characteristics and needs of the student? Why not conduct cooperative and interactive work in an empathic and motivational learning environment?

This is how the Interactive Communicative Approach (ICA) was born, based on the idea that a language is learned by speaking within an environment of dynamic interaction that requires both the student and the teacher to become fully involved in the teaching-learning process. During this cooperative work (50% of the work coming from each of the actors in the classroom), the student must demonstrate a keen interest while the teacher must emphasize the different humanistic approaches (the affective, the communicative, and most importantly, the cognitive) within a specific social and cultural context.

This investigative work is complemented by two surveys. The first, given to 42 language teachers, reveals that a majority (92.9%) trust in the communicative approach. The second confirms that extra-linguistic factors such as motivation and empathy are essential and develop the affective dimension both within and outside of the classroom. Also, we consolidated a solid database by recording 46 North American students who, across their dialogues and interviews, established the advancement of their level of apprehension. These recordings were converted into the body of this investigation, and by means of their analysis, we obtained the relevant information in areas such as analysis of errors, analysis of acquisition of contents, pragmatic approach, interaction, etc. Furthermore, this corpus allows us to know the frequency of the use of certain words, verbs, prepositions, etc; as well as lexical colloquialisms that we use as an innovative pedagogical demonstration in the corresponding chapter of the Interactive Communication Approach.

The objective of the ECI is to develop a cognitive process that stimulates the strategic capacities of the student and promotes a significant learning experience. We should also focus the teaching-learning process of the Spanish language under the fundamental theories of communicative teaching. It is also imperative that we contemplate the development of abilities and skills required to arrive at a facility in communicative interaction, considerate of an eclectic and discursive grammar which is subordinate to pragmatic communication. Additionally, the mother language of the student should be used in just measure and the value of motivation and empathy in the classroom should never be overlooked.

The ICA has been shared by over 600 students during a period of more than ten years of work in the classroom. Almost all of these students have received individual immersion classes and in a small percentage have participated in group classes of no more than three students. With the exception of four students, all who have received their Spanish instruction via our teaching methodology have passed their exam with a score of level 3 or above (between levels B1 and B2 on the MCERL). This result alone helps to confirm the value of the ICA in Spanish as a second language instruction.

This thesis consists of seven chapters which combine the theoretical and practical portions of a teaching-learning process for second language instruction. To complement the work in the classroom, we have prepared four textbooks (Peru Spanish) designed under the pedagogical strategy of the ICA. These books contain motivating materials that have a pragmatic, interactive, and effective character with the intention of promoting a communicative linguistic competence within the students that stimulates them to speak and interact fluently. We fundamentally agree with the premise of Corder (1973), cited by Ellis (1992: 37), who states that "teachers and teaching materials must adapt to the learner and not the other way around."

The proposal that we offer demands a patient, motivating, tolerant, flexible, communicative teacher and harmonious coexistence. Furthermore, this teacher must be capable of sustaining a teacher-student relationship full of empathy and respect, as well as one that shares in collaborative work, often putting the teacher in the role of the student and vice versa. Broadly, the value of this research rests in the results achieved across more than ten years of cooperative work. This work continually favors productive and competent communication, verbal interaction, negotiation of meaning, and an intimate knowledge of the learner needed to establish a connection throughout this affective and empathic endeavor.

Siglas y símbolos

ASL: Adquisición de segundas lenguas

CLT: El Método Nocio-funcional

CVC: Centro Virtual Cervantes

DLS: Diplomatic Language Services

DRAE: Diccionario de la Real Academia de la Lengua

ECI: Enfoque comunicativo interactivo

ECT: Enfoque Comunicativo por Tareas

ELE: Español como lengua extranjera

FSI: Instituto del Servicio Exterior (Foreign Service Institute)

LA: Lingüística Aplicada

LE: Lengua extranjera

L1: Lengua materna

L2: Segunda lengua

LO: Lengua Objetivo

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. También se conoce como MCER.

MD: Método Directo

MG: Método Gramatical

MS: Método Silencioso

RAE: Real Academia Española

SL: Segunda lengua

TPR: El Método de la Respuesta Física Total

0. Introducción

0.1. Planteamiento inicial: punto de partida y estado de la cuestión

Permanecer en el aula cinco a seis horas consecutivas con uno o dos estudiantes adultos profesionales, interesados en adquirir el español con fines específicos, implicaba organizar una estrategia pedagógica para que ellos consigan sus objetivos. Dentro de la variedad de métodos y enfoques existentes, había que encontrar, analizar y decidirse por uno de ellos para cumplir con las expectativas de los estudiantes, en una dinámica condicionada por los seis meses que el discente de español tiene como tiempo límite para adquirir un nivel entre B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Los métodos y los libros de texto abundan, pero cada uno de ellos tiene características específicas que muchas veces no son una solución cuando el estudiante tiene metas de aprendizaje inherentes a la labor profesional que ejerce, así como la enorme presión para dominar el idioma con premura, condicionado a un curso intensivo de 680 a 750 horas. Así, surgieron interrogantes y propuestas metodológicas con materiales didácticos más apropiados que pudieran contribuir a un aprendizaje más eficiente. Pero, ante un abanico de posibilidades, de técnicas y metodologías de enseñanza existentes, había que optar por una de ellas o considerar una integración de estrategias. Desde esta percepción, cabía preguntarse ¿qué metodología y características deben tener las actividades didácticas para la enseñanza del español a estudiantes adultos con fines específicos? y ¿qué materiales didácticos son adecuados para esta labor?¹

Las respuestas a estas preguntas tenían un horizonte: adaptar una nueva técnica pedagógica que mejorase el aprendizaje de segundas lenguas o, también, tratar de perfeccionar el método Directo utilizado por este doctorando en las escuelas de idiomas Berlitz. Optamos por la primera posibilidad e incorporamos variantes de otros modelos, tomando como base las propuestas del sociolingüista norteamericano Dell Hymes (1984: 51) sobre la enseñanza de las

¹ Un año y medio de experiencia trabajando en las escuelas Berlitz de Washington DC. no significaba mucho para afrontar el nuevo reto de enseñar a estudiantes adultos, en su mayoría diplomáticos y oficiales militares, en una escuela de mayor prestigio y con nuevos desafíos. En ese tiempo, utilicé los libros de texto y el método Directo con los que enseñan idiomas en las escuelas Berlitz. La puesta en funcionamiento de este método sirvió para comprobar que no cumplía con las expectativas de aprendizaje previstas, por lo que requería de algunos complementos acorde con la evolución metodológica para la enseñanza de segundas lenguas y las características de los nuevos estudiantes.

lenguas, quien, coincidiendo con Jakobson (1975: 355), afirma que, dominando el código lingüístico, es posible comunicarnos en un idioma.

El mensaje de Hymes fue el punto de partida y, a su vez, la referencia de los procedimientos de análisis y actividades didácticas de enseñanza, objeto de la presente investigación. Dell Hymes, uno de los más reconocidos etnógrafos de la comunicación, nos abrió el camino para los diversos componentes que concurren en el análisis de la comunicación humana, en general, y de la competencia comunicativa de los hablantes, en particular. Hymes (1996:22) afirma que se “adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma”.

Uno de los puntos clave fue su premisa respecto al habla. Hymes sostiene que, si nos centramos en el habla como modo de acción, y no como un mecanismo inmotivado y monótono, nos servirá de apoyo para establecer las bases de cómo afrontar la enseñanza del español como segunda lengua en las aulas. Así nos convencimos de que nuestra estrategia debía ser esencialmente comunicativa e interactiva. Hymes (1996:22) sostiene que podemos llegar a “ser capaces de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y... tener una competencia integral, con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua”.

Este modelo dinámico permitió la incorporación de otras perspectivas que impulsaron variaciones en las características discursivas, tal como se da en la comunicación. De una forma u otra, estas consideraciones están influyendo en los investigadores de nuevas alternativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, especialmente entre quienes recurren a los métodos y enfoques comunicativos, de moda actualmente.

A propósito de la estructuración de un método, Ellis (1990: 51) explica que la adquisición de la primera lengua se produce de modo natural y muy espontánea; en cambio, el aprendizaje de una segunda lengua implica la estructuración de un método para enseñar el código lingüístico. Y añade que debería existir una metodología adecuada para los participantes del proceso.

Las propuestas de Hymes y de Rod Ellis² no son incompatibles sino complementarias, con la diferencia que Hymes es más concreto al destacar de forma específica la importancia de

² Rod Ellis ha investigado las condiciones del aprendizaje de una Segunda Lengua y los efectos que el desarrollo del conocimiento declarativo puede tener sobre temas como: adquisición y aprendizaje. Respecto a la interacción,

los componentes del habla y la fluidez del hablante; sobre todo, en la actualización del mensaje, en la escenificación y la fijación del propósito. Hymes resalta la aportación del significado de competencia comunicativa como esencia del uso real de la lengua y, por consiguiente, nos proporciona un modelo valioso centrado en la interacción lingüístico-comunicativa.

Hymes (1996:26) sostiene que el término competencia se refiere a las capacidades de una persona y que “la competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso” (habilidad para este). Como complemento a estas aportaciones, nos interesa resaltar la importancia de la etnografía de la comunicación³, centrada principalmente en las interacciones, las conversaciones y los procesos discursivos que se dan en las aulas. Esta disciplina, creada en los años setenta, estudia las interacciones en contextos educativos (profesor- estudiante) tal como lo refiere Francisco Moreno (1994:113) al hablar de H. Garfinkel, autor de *Estudios de la Etnometodología*⁴, afirma que “la etnografía de la comunicación intenta averiguar qué necesita saber un hablante para comunicarse de forma apropiada dentro de una comunidad y cómo lo habla”.

Dada la importancia de la fundamentación teórica, era preciso desarrollar la concepción de la praxis y delimitar un modelo acorde a las necesidades y características de los estudiantes. Y, en ese proceso de indagación analítica, pasamos por la experiencia de revisar y analizar los libros de texto y materiales más utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, determinamos la búsqueda de un método de enseñanza flexible que permitiera elaborar materiales motivadores con carácter pragmático y eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas como segunda lengua. Así, nos centramos en programar y redactar

Ellis (2005:27) asevera que “lo que importa es la calidad de la interacción, es decir, si se capacita a los estudiantes para acometer eficazmente la actividad y para apoyarse entre sí en el aprendizaje”.

³ Expresión acuñada por el propio Dell Hymes y de la que Hernández Cabrera (2010: 8) habló del tema en su ponencia “una aproximación desde la etnografía de la comunicación hacia la construcción de la Competencia Comunicativa en la formación inicial de educadoras”. Hernández agrega que la etnografía de la comunicación fue utilizada por Hymes para referirse “al marco teórico y metodológico que él desarrolló a partir de la década de los sesentas para estudiar la interacción comunicativa en los seres humanos.

⁴ Para Francisco Moreno (2010:121), el sociólogo norteamericano Harold Garfinkel es el principal representante de la Etnometodología. Su comentario aparece en un artículo que hizo sobre las investigaciones actuales en lingüística, Capítulo 5, “Sociolingüística de la globalización”. Por igual, Alan Firth (2010:598) refiere que “Garfinkel es figura intelectual capital de la etnometodología”. Los expertos en etnometodología conciben la realidad social como un proceso que surge de unas actividades rutinarias y de un conocimiento tácito de la dinámica social, en el que está inmersa la comunicación lingüística. La Etnografía de la Comunicación tiene como sus principales mentores a Dell Hymes, John J. Gumperz, Susan Ervin-Tripp, etc. Firth (2010: 609), al considerar el estudio e importancia de la conversación, sostiene que también son importantes Cicourel (1973), Wilson y Zimmerman (1980), Coulter (1983) y Wieder (1984).

unidades didácticas partiendo del modelo comunicativo interactivo y tomando como base las investigaciones realizadas tanto por Hymes como de Ellis⁵.

Pero, para que estas unidades didácticas sean eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proponemos su uso de manera gradual y coherente, con actividades prácticas que estimulen la participación e incrementen el interés de superación a través de técnicas y procedimientos de autoevaluación y co-evaluación dentro de las aulas. Esta planificación está destinada para alumnos adultos que tienen el inglés como lengua materna y con objetivos de aprendizaje generalmente condicionados por razones de índole económica y/o laboral.

Nuestro proyecto pretende promover la adquisición de un nivel aceptable de español, correspondiente al B1 y/o B2 dentro de un límite de tiempo determinado y de acuerdo con las propuestas del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCERL). En este trabajo interactivo estimamos entre 700 y 750 horas continuas para culminar con éxito los objetivos⁶, es decir, un buen nivel de comprensión y expresión oral para responder a las necesidades comunicativas en situaciones cotidianas reales. Y ese es el tiempo que también ha establecido el FSI (*Foreign Service Institute*), institución que auspicia el Departamento de Estado del gobierno de los Estados Unidos y que ofrece entrenamiento de idiomas a los oficiales y personal de apoyo del Gobierno Federal para fomentar sus intereses internacionales en el extranjero. El Instituto del Servicio Exterior capacita a los funcionarios norteamericanos y dicta la pauta respecto a la enseñanza-aprendizaje de los idiomas. Según James North⁷, director asociado de FSI, ellos basan su trabajo en la idea que “es fundamental tener a alguien que te diga que vas por buen camino”, dijo North en la entrevista periodística aparecida en la web de BBC mundo.

Los oficiales y personal de apoyo del gobierno Federal reciben clases en las instalaciones del FSI, así como otras escuelas de idiomas debidamente autorizadas. Pero, mientras la mayoría

⁵ Rod Ellis (2005) aporta abundante información sobre la adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes, al igual que Hymes en “La etnografía del habla” (1962) y “Etnografía, lingüística: narrativa desigual: hacia un entendimiento de la voz” (1968) y “Acerca de la competencia comunicativa” (1996).

⁶ Más adelante, ofrecemos cuadros estadísticos respecto al tiempo de aprendizaje del español, correspondiente al nivel B2 y/o C1 del MCER. Normalmente los estudiantes que empiezan del nivel 0 reciben clases diarias, entre 25 y 30 horas por semana. Es decir, consiguen los objetivos después de 22 a 24 semanas.

⁷ North hizo estas declaraciones en el artículo periodístico escrito por Rob Budden: “*Los secretos de aprender otro idioma en pocas semanas*”, aparecido en la web de BBC mundo el 9 de marzo del 2015. (Consultado, 8/10/215). http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/03/150309_vert_cap_aprender_idioma_rapido_yv

de los estudiantes son entrenados con estilos y métodos diversos con el fin de superar el examen de rigor -requisito esencial para trabajar en el extranjero-, el Enfoque Comunicativo Interactivo ofrece otras alternativas, esencialmente para los usos concretos de la lengua y la interacción social y humana. En igual cantidad de horas (de 700 a 750) es posible que ellos aprueben el examen y desarrollen destrezas comunicativas para interactuar en su centro de trabajo, en el supermercado, el restaurante, etc. y también para opinar y desenvolverse con naturalidad sobre los diferentes aspectos y tópicos de la vida.

Un alto porcentaje de los aprendientes instruidos bajo el ECI lograron un B1 e incluso consiguieron un B-2 del MCER por sus propios esfuerzos, pero también guiados por la estrategia pedagógica que proponemos y que propulsa la empatía, la estimulación constante y un trabajo cooperativo. El profesor y el estudiante asumen responsabilidades compartidas por igual, en medio de una visión comprensiva de la competencia comunicativa, y tal como afirma Goffman⁸ (1967: 218-226) teniendo en cuenta, además, “las capacidades en la interacción, tales como ánimo, resolución, gallardía, compostura, serenidad, dignidad y confianza en el desempeño”.

Creemos que el objetivo primordial de la educación lingüística debe ser el mejoramiento de las competencias comunicativas de nuestros estudiantes, encaminarlos hacia la adquisición gradual de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas: hablar, escuchar, leer, entender lo que se lee o escucha, y escribir. La idea es que la enseñanza-aprendizaje del español como 2ª lengua promueva las destrezas lingüístico-comunicativas recurriendo a actividades basadas en hechos reales contextualizados y desarrollados con intención pragmática.

La adquisición de una amplia competencia comunicativa del español como segunda lengua requiere de una metodología interactiva, apoyada por una gramática subordinada a la comunicación pragmática. Históricamente se han venido ofreciendo propuestas encaminadas a la simplificación de la gramática y de la ortografía, desde el *Diálogo de la Lengua* (1535), de J. Valdés, pasando por Nebrija, Correas y Bello, entre otros, hasta el momento actual. En ese sentido, podría justificarse la posición de Gabriel García Márquez, cuando sorprendió en aquella

⁸ Citado por Hymes (1996:27) en su artículo “Acerca de la competencia comunicativa”, traducido por Gòmez Bernal.

jornada del I Congreso Internacional de la Lengua española del 2004⁹ con un discurso titulado “Botella al mar para el dios de las palabras”, con el que pretendió, ante todo, humanizar la ortografía y simplificar la gramática. En nuestro caso, le damos un valor agregado a una gramática meritoria pero no exclusiva, con un estilo ecléctico y discursivo.

El uso de la metodología comunicativa interactiva se viene aplicando hace unos cinco años a unos 400 estudiantes de ambos sexos, todos ellos adultos y profesionales que tenían la necesidad de consolidar sus conocimientos del español. Utilizando el procedimiento “*face to face*” en clases intensivas hemos comprobado su eficacia en un alto porcentaje de alumnos que lograron el nivel previsto. Se trata del método denominado “Enfoque Comunicativo Interactivo” (ECI)¹⁰, basado en la idea de que un idioma se aprende hablando dentro de una dinámica interactiva en la que el profesor y el estudiante deben implicarse de lleno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y, dentro de este trabajo cooperativo (50 % para cada uno de los actores dentro del aula), el alumno ha de mostrar un interés particular, mientras que el profesor debe hacer hincapié en los diferentes aspectos humanos, sobre todo el cognitivo, el afectivo y el comunicativo dentro de un determinado contexto social y cultural. Asimismo, el profesor ha de alentar a la práctica oral habitual sobre temas actuales donde se combinen componentes lingüísticos, sociolingüísticos, culturales, psicológicos y pedagógicos con el fin de activar la interacción lingüística comunicativa mediante intercambios comunicativos y conversacionales.

La comunicación oral es una destreza hasta cierto punto difícil para los estudiantes de idiomas y, por eso, el ECI la focaliza como su objetivo esencial, brindando pautas necesarias para que ellos ejerciten la comunicación con fluidez y rapidez. Para ello, se ha puesto especial interés en realizar actividades de pronunciación, aprendizaje de vocabulario y de procedimientos de construcción sintáctica de manera gradual y progresiva. No se trata simplemente de adquirir muchos conocimientos de lengua, sino de familiarizarse con el uso de los componentes de la lengua en una relación comunicativa interactiva lo más fluida posible. Moreno Fernández (1986: 8) afirma que “la interacción lingüística y más concretamente de la conversación ‘cara a cara’, requiere

⁹ Discurso que aparece en la web “Ciudad Seva” del escritor Luis López Nieves, donde García Márquez plantea la simplificación ortográfica como una solución definitiva a los problemas comprendidos en la adquisición del conocimiento ortográfico. <http://ciudadseva.com/texto/botella-al-mar-para-el-dios-de-las-palabras/> Visto 6/6/2015

¹⁰ A partir de ahora mencionaremos solo las siglas ECI para referirnos al Enfoque Comunicativo Interactivo.

poner en relación las unidades de la lengua con contextos y situaciones”. Así pues, nuestro propósito consiste en elaborar un método activo que promueva el aprendizaje del español como segunda lengua a estudiantes angloamericanos, utilizando como apoyo complementario el aprendizaje formal y gramatical de la lengua española.

Una encuesta hecha a los aprendientes instruidos bajo el ECI confirma su eficacia, y entre otros datos recogidos, ellos consideran que la enseñanza de la gramática es un medio para construir frases y expresar significados que contribuyen complementariamente a la comunicación interactiva. En lo particular, creemos que alcanzar las metas es conseguir una buena competencia comunicativa, sin dejar de reconocer que para ello hay que tender puentes sobre una buena competencia gramatical. En ese sentido, tienen vigencia las palabras de Canale y Merrill (1980: 3-8), al señalar que el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua es lograr la competencia comunicativa a través del enfoque comunicativo con la ejercitación de la competencia discursiva, la estratégica, la sociolingüística y la gramatical. Para alcanzarla, es preciso desarrollar, según Hymes (1966:15),

un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos) que el hablante-oyente-escritor-lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y el contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.

0.2. Justificación del tema de investigación

El propósito de nuestra investigación se centra en el estudio de la interacción lingüística mediante el método de comunicación interactiva que se establece en la conversación “*cara a cara*” en contextos de habla específicos. Para desarrollarlo, se han considerado los libros de texto *Perú Spanish*, un material didáctico que sigue los procedimientos de la enseñanza-aprendizaje del ECI, centrados en que el aprendiente

a) reconozca un vacío de información y, por tanto, sepa que en ese intercambio con su instructor va a aprender lo que desconoce.

b) sepa que habrá una autoevaluación permanente. Para ello, se dispone de una propuesta dinámica de textos, actividades y ejercicios con un aumento progresivo del vocabulario, de los verbos y de las estructuras sintácticas convertidas en enunciados con fines comunicativos

interactivos, así como una revisión de todo lo aprendido -tipo examen- al final de cada unidad temática. El estudiante podrá responder satisfactoriamente ese test si logra dominar los conocimientos adquiridos. Los textos están orientados a la práctica oral cotidiana, a mejorar la forma de comunicarse y a tener confianza con los mensajes discursivos que va elaborando.

c) conozca, elija y utilice con fluidez las formas lingüísticas adaptándolas al contexto comunicativo concreto.

d) se comprometa con un trabajo interactivo y cooperativo donde el profesor y el estudiante compartirán responsabilidades por igual dentro del salón de clases.

Se trata esencialmente de ofrecer una visión funcionalista y comunicativa de la lengua con el fin de que el estudiante sepa desenvolverse en todas las situaciones comunicativas posibles. En ese sentido, se han tenido en cuenta dos grandes conceptos que impulsa el ECI para permitir al estudiante familiarizarse con la lengua y sentirse cómodo al usarla. Una de ellas es la competencia pragmática¹¹ y la otra, la competencia comunicativa¹². Para ello, conviene trabajar intensamente desde el principio con las destrezas lingüísticas: expresión oral, expresión escrita,

¹¹ La Competencia Pragmática pone en relación a los interlocutores del discurso con el contexto comunicativo concreto, por lo que el hablante a través de ella muestra la capacidad de realizar un uso de la lengua en cualquier contexto. La adquisición de la competencia pragmática supone dominar la lengua en el uso comunicativo, es decir, tener capacidad para adaptar la lengua a cualquier situación comunicativa dada. En ese sentido, el hablante ha de conocer las estrategias para realizar actos de habla diversos, como preguntar, saludar, agradecer, felicitar, rechazar, solicitar, pedir, expresar, clasificar, retractarse, rechazar, narrar o contar, describir, explicar, informar, etc., cuyo dominio supone lograr los objetivos requeridos para la interacción comunicativa. Bachman, quien publicó “Habilidad lingüística comunicativa”, fue uno de los primeros en considerar ese término, tal como afirma Llobera (1995:105-129). Fraser (2010:15) sostiene que la Competencia Pragmática es “es la capacidad de comunicar su mensaje deseado con todos sus matices en cualquier contexto sociocultural y de interpretar el mensaje de su interlocutor como estaba previsto. Bruce Fraser publicó el artículo “Competencia Pragmática: un caso de cobertura”, donde afirma que “los hablantes de un segundo idioma, que carecen de competencia pragmática, pueden producir un discurso gramaticalmente perfecto, pero que, no obstante, no logran éxito en sus objetivos comunicativos”.

¹² Según el diccionario del Centro Virtual Cervantes, la Competencia Comunicativa es la capacidad de una persona para “comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, respetando las reglas gramaticales, léxicas, fónicas y semánticas, como el uso de la lengua en los actos de comunicación. Hymes (1972: 278) sostiene que agregar el elemento comunicativo a la competencia, significaba agregar “reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática serían inútiles. Así como las reglas de sintaxis pueden controlar el aspecto de la fonología, y tal como las reglas de la semántica controlan el aspecto de la sintaxis, las reglas de los actos específicos entran como un factor de control de la forma lingüística como un todo”. Por otro lado Hymes refiere que la Competencia Comunicativa es sinónimo de saber usar el lenguaje adecuadamente en diferentes situaciones sociales que cotidianamente se nos presentan y distinguir en ellas las diversas funciones posibles. “Hay que saber cuándo hablar, cuándo no y de qué hablar; con quién, cuándo, dónde, en qué forma.” (tomado del diccionario del Centro Virtual Cervantes). CVC agrega también que la Competencia Comunicativa es la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. (Visto el 23/08/2015) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

comprensión auditiva y lectora. Así inicialmente se ha de dar prioridad a los diálogos desde el nivel inicial hasta el nivel avanzado. Paulatinamente se van incorporando los verbos que, consideramos de uso frecuente en la vida cotidiana para favorecer las conversacionales considerando su importancia y frecuencia de uso. Asimismo, se pone en contexto un vocabulario adecuado donde sobresalen las coincidencias y los diálogos entretenidos con una cuota de hilaridad, diseñados acorde con el nivel que va adquiriendo el alumno para perfeccionar la fluidez conversacional. Es importante mencionar que durante el período inicial del aprendiente se permite el uso de la lengua materna para clarificar o ampliar conceptos. Conforme avanza el proceso de aprendizaje irá desapareciendo el uso de la L1.

De este modo, el método de enseñanza se ha de adaptar a las necesidades del aprendiente en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua y, a su vez, se complementará con materiales audiovisuales y el uso de herramientas tecnológicas, digitales y cibernéticas a través del internet. Todos estos recursos han de contribuir en la capacitación del alumno para una comunicación real y así lograr una mayor competencia comunicativa en español.

Los materiales didácticos existentes en los libros de texto plantean situaciones comunicativas concretas basadas en los usos de la lengua hablada, pero resultan insuficientes. El aprendiente necesita de prácticas de comunicación oral relacionadas con temas de actualidad, con variada información que ayuden hacia una verdadera interacción social y humana con proyección pragmática. Por eso, además del material de los libros de texto, se proponen actividades sobre aspectos que favorezcan la relación comunicativa interactiva con el fin de contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

Esta investigación tiene, además, el propósito de conocer y analizar materiales que pueden ser una alternativa cuando los discentes tienen dificultades para conseguir los objetivos, o sus estilos de aprendizaje tienen características profesionales y especiales que difieren con las estrategias del profesor. Siempre bajo la estrategia comunicativa se han de adaptar los materiales didácticos y, para ello, es importante disponer de la información suficiente para mejorar la metodología y enseñanza del español como segunda lengua, sobre todo para aprendientes angloamericanos adultos. Para conocer la realidad de la enseñanza-aprendizaje en el ámbito socio-cultural de EEUU, se han hecho encuestas dirigidas tanto a docentes como a estudiantes. Este procedimiento se ha realizado con el propósito de observar los métodos empleados,

constatar las deficiencias de su aplicación y proporcionar técnicas de aprendizaje hasta alcanzar el grado de comunicación interactiva previsto.

El estudio parte de la experiencia docente durante doce años con estudiantes que necesitan aprender español por razones profesionales y laborales. Para ello, se han recopilado los testimonios y experiencias de 80 estudiantes que utilizaron el método Berlitz para el aprendizaje del español como L2 entre 2004 y 2006. En esta etapa de nuestro trabajo pedagógico pudimos empezar a introducir material didáctico que permitiera un aprendizaje más eficaz. Las escuelas de idiomas Berlitz, que están diseminadas por todo el mundo, usan libros de texto diseñados para tres niveles específicos: Nivel inicial: 1-2, Nivel intermedio: 3-4 y Nivel avanzado: 5-6. Los docentes reciben un entrenamiento previo para realizar un trabajo exclusivo con el material de la academia¹³ que, a juzgar por los teóricos, se enmarca dentro de los lineamientos del método “Directo”, también conocido como el método natural.

Asimismo, se ha elaborado una encuesta con preguntas formuladas a 42 profesores que trabajan en academias de lenguas ubicadas en Washington DC, área que comprende los estados de Virginia, Maryland, y el distrito de Columbia, sede de la capital política de los Estados Unidos. Ellos respondieron a un cuestionario para conocer su nivel académico, país de

¹³ La academia Berlitz, a través de su fundador, Maximilian Berlitz desarrolló una variación del método Directo con relativo éxito. Hijo de una familia de maestros y matemáticos, don Maximilian inmigró a Estados Unidos en 1870 y empezó a enseñar griego, latín y otros seis idiomas europeos utilizando inicialmente el método de la “traducción gramatical”. “Cuando se introdujo en 1878, el Método Berlitz cambió la forma en que se enseñaba el idioma. Hoy, Berlitz continúa revolucionando el entrenamiento de idiomas en todo el mundo”, afirman con orgullo los ejecutivos de esa empresa que está diseminada por el mundo. <https://www.berlitz.us/en/About/Why-Berlitz> (Visto el 20/12/2016). A este respecto, Rivers (1968:20) considera que “El método Directo ha sido útil porque “proporcionó una forma emocionante e interesante de aprender un idioma extranjero a través de la actividad. Resultó ser exitoso en la liberación de estudiantes de las inhibiciones demasiado a menudo asociadas con hablar una lengua extranjera, particularmente en las primeras etapas”. Con Berlitz se impulsó la enseñanza de idiomas asociando la visión de un objeto o de una acción con las palabras que los designan. En su momento ayudó a transformar la pedagogía de las lenguas vivas. Con su estrategia pedagógica los estudiantes utilizan un aprendizaje natural y, desde el primer momento, se les incentiva a pensar en el idioma objetivo con muchos diálogos y una gramática intuitiva. Se tiene la convicción de que el proceso de aprendizaje de una L2 es casi similar al proceso de adquisición de la lengua materna. También recurre al uso exclusivo de la lengua meta, al vocabulario y a los textos de uso cotidiano. Se desarrollan las destrezas comunicativas de preferencia oral, incidiendo en la pronunciación y la comprensión oral. No obstante, los libros Berlitz y el Método Directo centran a su vez la labor pedagógica en la memorización de frases y pequeños diálogos, caracterizados por ser imitativos, asociativos e inductivos. En este caso, el profesor, nativo por excelencia, es el protagonista de la clase, y su iniciativa y dinamismo son parte importante para originar interacción en el aula. Richardson (1983:38) tiene un comentario similar. Dice que el método Directo enseña “sobre la importancia de la práctica oral y la necesidad de hacer del lector el centro de instrucción; sobre el principio de asociación directa entre lo referido y la nueva palabra en el idioma extranjero; sobre la enseñanza de la gramática por métodos inductivos, y sobre la evitación de la palabra escrita o impresa hasta que la pronunciación del alumno sea tan sólida que no se vea influenciada por la forma en que se escribieron las palabras”.

procedencia, el método que usan, las dificultades que tienen para plasmar sus enseñanzas y los libros de textos que acostumbran compartir en las aulas. Los profesores encuestados enseñan idiomas diferentes: chino, español, alemán, japonés, árabe, tailandés, farsi, ruso, francés, etc. A través de las respuestas ofrecen sus experiencias sobre los métodos que utilizan en el aula, así como los factores no lingüísticos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según el grado de formación académica de los profesores, el 60% tiene el título de bachiller; el 21%, el de magíster; el 5%, el de doctor; y un 14% de profesores prefirió no revelar el grado de sus estudios, como se muestra en el gráfico siguiente:

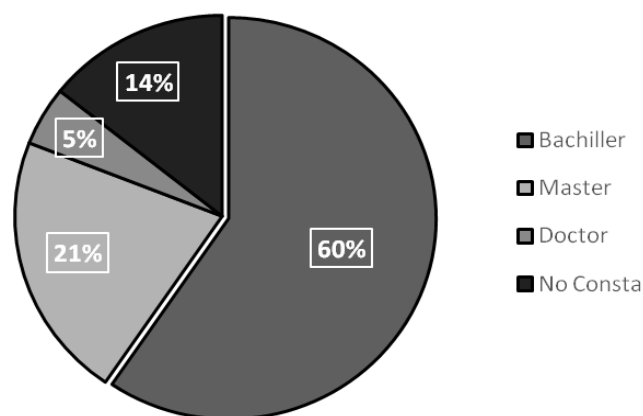


Gráfico 1. Porcentaje de títulos académicos de los profesores entrevistados

La investigación también ha contado con una encuesta para preguntar a los estudiantes de L2 que consiguieron sus objetivos utilizando exclusivamente los libros de texto “Perú Spanish” desde el nivel inicial. En dicho trabajo solicitamos opiniones sobre la utilización del ECI para conocer los pros y contras con relación a otros métodos. Entre los encuestados había alumnos que antes tuvieron otro profesor, distinto libro de texto e incluso otros métodos de enseñanza, aunque complementaron su aprendizaje con el ECI. Y, por último, se presentó una encuesta a 46 estudiantes que aprendieron idiomas diversos en un instituto de lenguas de Virginia. Ellos respondieron a interrogantes sobre los métodos de enseñanza y los factores no lingüísticos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas como segunda lengua.

La totalidad de los discentes encuestados son diplomáticos de carrera pertenecientes a los departamentos de Estado, Agricultura, Comercio; así como oficiales militares que debían cumplir misiones en algún país de habla hispana. Ellos ostentan mayormente el título de magíster

o doctorado en economía, relaciones internacionales, psicología; otros son abogados, ingenieros, biólogos que cumplen tareas en representación de los Estados Unidos. Son hombres y mujeres que escogen trabajar de dos a cuatro años en algún país hispano, interesados en nuestra comunidad lingüística, la cultura, la gastronomía y el encanto de los diversos lugares turísticos que tenemos.

Puede decirse que han sido entrevistados un total de 262 informantes entre profesores y estudiantes. A través de las preguntas que se formulan en los cuestionarios, los diálogos sostenidos y los simulacros de exámenes orales se ha elaborado el corpus, cuyo análisis nos permite conocer en gran medida la competencia comunicativo-discursiva del aprendiente de español como segunda lengua. Podemos afirmar que esas 262 personas tuvieron algún vínculo laboral con el autor, o fueron instruidos en las aulas desde los inicios de nuestro trabajo pedagógico, pasando por las escuelas Berlitz, así como dos institutos de idiomas ubicados en la capital de los Estados Unidos. Se ha rescatado de estas personas su aporte significativo que ha enriquecido el corpus de esta tesis.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje apostamos por una interacción sostenida entre el profesor y el alumno dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Valoramos la interacción al igual que Rivers¹⁴ (1987: 4) porque los estudiantes logran facilidad en el uso de un lenguaje cuando su atención se centra en transmitir y recibir mensajes auténticos (es decir, mensajes que contienen información de interés para el hablante y el oyente en una situación de importancia para ambos).

0.3. Plan metodológico de la investigación

Respecto al campo metodológico, coincidimos con González Rey (2006: 57), quien señala que en la teoría de las investigaciones sobre el proceso educativo existen dos niveles estrechamente vinculados entre sí: uno responde al nivel macro, que organiza representaciones de una cierta estabilidad y alcance, aunque no establece una relación inmediata con lo empírico; y otro local, que está vinculado más directamente con lo empírico.

¹⁴ Wilga Rivers (1981: 29), especialista en trabajos de investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de idiomas como segunda lengua, sostiene que la interacción lingüística es una actividad colaborativa que implica "el establecimiento de una relación triangular entre el emisor, el receptor y el contexto de la situación".

Nuestro trabajo pedagógico se inició por una necesidad laboral, de carácter empírico, que tenía por objeto proyectar la formación académica de estudiantes en disposición de aprender el español como 2ª lengua. El interés por hacer un trabajo eficaz en las aulas determinó la búsqueda de prácticas didácticas que faciliten dicho aprendizaje de un modo más atractivo y eficiente; y, adicionalmente, profundizar a los aprendientes en el conocimiento de la lengua española.

Por nuestra mente circuló una interrogante, que a la postre significó el inicio de esta investigación. En una clase de inmersión *face to face* con estudiantes adultos angloparlantes ¿Cómo hacer más dinámico el proceso de enseñanza-aprendizaje del español?

Estaba clara nuestra inclinación hacia los procesos naturales y comunicativos, pero las preguntas persistieron: ¿qué hacer y cómo aplicarlo?, ¿qué contenidos y materiales se debían utilizar? y ¿cómo llevar adelante un procedimiento eficaz y conveniente que aglutine factores lingüísticos y extralingüísticos, que nos encamine hacia el uso y dominio de una segunda lengua? En ese sentido, Bes Izuel (2006:100) trata de responder, al señalar que “los problemas parten de situaciones reales y tienen por objeto transformar esa realidad hacia el mejoramiento de los grupos o individuos implicados en ella. Por tanto, los problemas de investigación arrancan de la acción”. Y la acción nos llevó a considerar la interacción como un elemento esencial para los procesos comunicativos, que había que considerar la gramática como un componente esencial de nuestra propuesta didáctica, y que una dosis de motivación y empatía significaba dinamizar la actitud de los estudiantes.

Se convino, además, que la metodología debía desarrollar un proceso cognitivo para estimular las capacidades estratégicas del discente y promover un aprendizaje significativo. A continuación, tomamos en cuenta la aseveración de Vygotski (1984:75), quien sostiene que la función principal del lenguaje es la comunicación y el contacto social. Y se reforzó la idea de un proceso interactivo, puesto que, como manifiesta Hymes (1996:10), para el éxito de la misión hay que promover en el estudiante a que este “sea capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros”.

Este trabajo de investigación se ha visto reforzado por los resultados de las encuestas a los profesores de las academias de lenguas, muchos de los cuales recurren a procedimientos demasiado teóricos y/o actividades muy formalizadas que condicionan la contextualización y la

eficacia pragmático-comunicativa. Es menester comentar que en las universidades de los Estados Unidos se programan principalmente cursos del idioma español relacionados con la literatura; en cambio, son muy esporádicos aquellos que están destinados a la enseñanza-aprendizaje del español como 2ª lengua o a la lingüística aplicada o sociolingüística.

Puede decirse que en EEUU es escasa e incluso inexistente la presencia de líneas de investigación en torno a la metodología sobre la enseñanza del español como segunda lengua, tal como reconoce la profesora Smith (1986: 223-229)¹⁵, al indicar que “los profesores del español como segunda lengua muestran una completa despreocupación por las metodologías, a diferencia de lo que sucede con el idioma inglés”.

Para afrontar estas carencias en el estudio de la enseñanza-aprendizaje del español como 2ª lengua, hemos aplicado en nuestra investigación una metodología participativa e interactiva a través de una secuencia de unidades didácticas con objetivos concretos y con estrategias comunicativas que insertamos en contextos actuales y reales. Adicionalmente podemos mencionar el apoyo de las aportaciones de estudios relevantes del análisis del discurso, la pragmática, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación, entre ellos los de Hymes (1980) y Gumperz (1982), sobre todo los referidos a las interacciones y conversaciones que se presentan en las aulas bilingües y monolingües.

0.4. Breve descripción del corpus

En la ejecución de este trabajo de investigación se ha escogido esencialmente un corpus representativo que podemos dividir en dos partes. La primera de ellas, la principal, ha sido extraída del análisis de horas de grabación a 46 estudiantes norteamericanos que en los últimos

¹⁵ Según Karen Smith (Hispania, 1986: 223), el problema radica en que los programas universitarios de español en EE.UU. están encaminados fundamentalmente a lo literario. Además, denuncia la escasez de especialistas en lingüística aplicada y sociolingüística dedicados a nuestra lengua, por lo que un estudiante interesado en estos temas no tiene otra alternativa que seguir un programa de inglés como Segunda Lengua y es obvio que descienden sus posibilidades de integrarse en un departamento de español. Karen Smith tuvo la iniciativa de consultar a muchos profesores, los que coincidieron en el escaso desarrollo de programas de español como lengua extranjera en las universidades como consecuencia de:

- Una actitud negativa con respecto al campo de la enseñanza de lenguas, actitud que se resume en la frase “cualquiera puede enseñar”.
- Los libros de texto y otras publicaciones aplicadas a este campo son considerados como trabajos menores y no valorados para la promoción de un profesor dentro de la universidad.
- Los directores de programas de literatura sienten como una amenaza la creación de programas de enseñanza de lenguas. Entonces los “literatos” están proclives a hacer una política en los departamentos para “arrinconar a los que se dedican a programas de enseñanza de lenguas”.

cuatro años aprendieron el español y cuyos diálogos y entrevistas orales fueron grabadas como una forma de establecer el avance de su nivel de aprendizaje, pero que a la larga se convirtieron en una base de datos para el análisis y estudio de los procesos generales de adquisición del español como 2ª lengua.

Esta base de datos también puede ser utilizada como información relevante en áreas como el análisis de errores, análisis de adquisición de contenidos, análisis de la pragmática, el discurso, interacción, correcciones, etc. Pero también el corpus resulta importante para conocer la frecuencia de uso de las palabras, los verbos, las preposiciones, etc.; así como las colocaciones léxicas que estamos utilizando como una innovadora propuesta pedagógica y que damos cuenta en el capítulo correspondiente al ECI. Consideramos pertinente afirmar que las grabaciones han sido evaluadas y clasificadas en diferentes niveles de acuerdo a lo establecido por el MCERL.

Los registros hechos a estudiantes norteamericanos se lograron dentro de las aulas de la escuela de idiomas *Diplomatic Language Service*, DLS, de Virginia; y en menor porcentaje en *International Center for Language Studies* (ICLS) de Washington DC. Cada una de las muestras tiene entre dos y trece minutos. Están clasificadas de acuerdo al nivel que fueron alcanzando los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.

La segunda parte, que podemos denominar complementaria, es el resultado de la observación de cuatro clases de español en la universidad *George Washington* de la capital política de los Estados Unidos. También se ha considerado dos entrevistas a profesores universitarios de la referida casa de estudios. Asimismo, una conversación de hora y media con 5 estudiantes y sus respectivos instructores, quienes tenían más de 600 horas de entrenamiento en clases de inmersión *face to face*.

0.5. Objetivos de la investigación

Cuando el profesor y el estudiante comparten responsabilidades y se crea en el aula un clima apropiado para el aprendizaje mediante prácticas centradas en contextos reales, el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta más ameno y enriquecedor. Este procedimiento metodológico favorece la participación de los aprendientes en el proceso dinámico e interactivo de la comunicación interpersonal. Por eso, el modelo que hemos aplicado se apoya en estos ámbitos:

- Didáctico, centrado en el aprendizaje significativo, con propuestas de actividades basadas en contextos reales que estimulan la participación en tareas orales y escritas, y promueven el interés por una progresiva adquisición de la competencia comunicativo-discursiva.
- Psicolingüístico, por la contribución de las teorías cognitivistas y psicolingüísticas en la elaboración y aplicación del método de comunicación interactivo.
- Sociolingüístico, por su contribución en la adquisición de un nivel interno aceptable de la lengua (competencia), favorecido por numerosos factores sociales en el externo (*actuación*).
- Pragmático, considerando el uso del lenguaje centrado en la relación entre el enunciado o discurso inserto en un contexto concreto y los interlocutores, cuyos propósitos son, por parte del locutor, expresar intencionalmente cada mensaje emitido y, por parte del locutor, interpretar la intención comunicativa de los mensajes en cada acto de habla dialógico o conversacional.
- Epistemológico, pues contribuye a que el conocimiento se adquiriera aplicando una metodología adecuada para el enfoque comunicativo, considerando factores sociales, psicológicos, históricos, literarios y usuales.

Como complemento a la metodología basada en el enfoque comunicativo interactivo hemos puesto en práctica libros de texto *Perú Spanish* para hacer más eficaz el proceso enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua. Creemos que el método comunicativo interactivo, apoyado por el proyecto *Perú Spanish* ha de servir de base para conseguir una competencia comunicativo-discursiva. Por ello, planteamos desde un primer momento una serie de actividades en situaciones auténticas y contextualizadas, experiencias de la vida real gracias al aporte de los discentes, a la interacción cooperativa del profesor y aprendiente. Pretendemos así contribuir a una mayor eficacia de la metodología aplicada a la enseñanza del español como 2ª lengua en los Estados Unidos de América. Por todo ello, nos proponemos conseguir al menos tres objetivos esenciales en esta investigación:

- Promover el *Enfoque comunicativo interactivo* (ECI) como una alternativa a los métodos que se han venido utilizando para la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.
- Comprobar que nuestra propuesta actúa como un procedimiento metodológico que facilita la consecución de los objetivos que intentan los aprendientes. Alentamos un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se promueva un input dentro y fuera del aula, que los discentes tengan oportunidades para la producción o output. En realidad, como afirma Ellis (2005:44),

es útil tener en cuenta las contribuciones relativas del input y el output para la adquisición, y reconocer que ambos ocurren en la interacción oral, y que las teorías computacionales y socioculturales de la adquisición de una 2ª lengua han considerado la interacción social como la matriz donde tiene lugar la adquisición.

- Estimular la puesta en práctica del proyecto *Perú Spanish* como alternativa para la enseñanza-aprendizaje del español como 2ª lengua. Este proyecto que contempla los principios del ECI permite trabajar con estudiantes de todos los niveles.

Los libros *Perú Spanish* tienen actividades diseñadas a partir de hechos reales contextualizados de acuerdo a la propuesta pedagógica del ECI. Con un análisis comparativo-contrastivo hemos observado otros materiales didácticos que avalan los enfoques comunicativos y encontrando muchas coincidencias en aspectos relacionados con el planteamiento y la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

0.6. Resumen del contenido de la investigación

A lo largo de siete capítulos hemos orientado esta tesis tratando de explicar el entorno y las razones que justifican nuestra posición sobre la enseñanza de segundas lenguas a través de la práctica comunicativa. Capítulo a capítulo resaltamos la enseñanza comunicativa del lenguaje, que, según Savignon (2002: 3), “pone el foco en el alumno”.

Capítulo 1. Nos aproximamos al concepto de 2ª lengua, observamos la diferencia de los vocablos adquisición y aprendizaje y conocemos un poco más sobre la adquisición de una segunda lengua propuesta por Krashen. A su vez, nos involucramos en las estrategias de aprendizaje, valorando el modelo de Bialystok. En este capítulo consideramos también el proceso de enseñanza aplicado al español como 2ª lengua, la importancia de la instrucción implícita y explícita, la enseñanza significativa y el valor del input. Finalmente damos cuenta de los conocimientos previos del estudiante y cómo ayuda la cercanía de la lengua materna del aprendiz con la lengua objetivo.

Capítulo 2. Hay factores lingüísticos y extralingüísticos que influyen en la adquisición de una segunda lengua. Esta apreciación es confirmada por una encuesta realizada a 46 estudiantes adultos y 42 profesores de idiomas quienes confirman la importancia de los factores como la lengua materna y de elementos no lingüísticos como la motivación y la empatía.

Capítulo 3.- Destacamos la importancia de la Lingüística Aplicada como una rama que estudia los usos y aplicaciones de la investigación de la lingüística. A su vez, contribuye a dinamizar la

enseñanza del español como 2ª lengua. Asimismo incluimos las disciplinas relacionadas con ella, como la sociolingüística, etnolingüística, neurolingüística y la psicolingüística. También mencionamos el tema de cómo el análisis de los errores contribuye a conocer la Interlengua del estudiante.

Capítulo 4.- Aquí hacemos un análisis de la aparición y evolución de los métodos y enfoques que se han dado a través la historia para impulsar la enseñanza de idiomas como segunda lengua. Análisis también nueve métodos, empezando desde el método gramatical o de la traducción, hasta la consolidación de los enfoques comunicativos.

Capítulo 5.- Dentro de la variedad de enfoques comunicativos que han aparecido desde los años ochentas, proponemos una variante que otorga un énfasis especial en la actividad comunicativa, en la producción de significados y la interacción. En el ECI, planteamos la competencia comunicativa como la configuración psicológica que se identifica con las habilidades lingüísticas básicas que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y prepondera el acto comunicativo como un proceso pragmático, psicolingüístico y sociolingüístico.

Capítulo 6. Explicamos cómo se ha producido la selección de la muestra, el procesamiento del corpus, al tiempo que recurrimos al análisis de los errores cometidos por los estudiantes. También observamos la frecuencia de uso de las palabras producido por los discentes en 51 audios (capítulo 6), así como las colocaciones léxicas utilizadas, que han servido para incrementar los recursos didácticos que exhibimos en los libros de texto.

Capítulo 7. En esta parte damos cuenta de una unidad didáctica modelo de nuestra propuesta metodológica: “La familia”, elaborada para estudiantes del nivel inicial. Se trata de un capítulo que sigue los lineamientos del ECI y que aparece en los libros de texto *Perú Spanish* que son de nuestra autoría y forman parte de los recursos didácticos que usamos en nuestro trabajo pedagógico en las aulas. También mencionamos de manera sucinta el contenido de todos los libros que forman parte del proyecto *Perú Spanish*.

En la sección anexos publicamos otros gráficos con los resultados de las encuestas hechas sobre los factores extralingüísticos y los métodos de enseñanza que influyen en el trabajo en las aulas. Asimismo facilitamos muchas actividades comunicativas que promueven la interacción y

el trabajo cooperativo. Finalmente damos cuenta de la transcripción de los 51 audios grabados a estudiantes, los que han sido analizados y constituyen el corpus de esta tesis.

Capítulo 1. El aprendizaje de una Segunda Lengua o L2¹⁶

En un mundo globalizado y en medio de una creciente competitividad laboral es cada vez necesario aprender una segunda lengua. El aprendizaje de un idioma resulta de gran utilidad para desenvolverse en una sociedad que demanda el conocimiento de los idiomas, en este caso el español, para hacer frente a los retos profesionales y por qué no, conocer la amplia tradición histórica, cultural y literaria del mundo hispano. Dominar un idioma adicional a su lengua materna implica una verdadera inversión en todo el sentido de la palabra. Ya dejó de ser un lujo aprender otra lengua y, por el contrario, es una necesidad. En una misma línea, Moeller y Catalano¹⁷ (2015: 327) sostienen que

El estudio de otro idioma le permite al individuo comunicarse de manera efectiva, creativa, y participar en situaciones de la vida real a través del lenguaje de la cultura auténtica. Aprender otro idioma proporciona acceso a una perspectiva distinta de la propia, aumenta la capacidad de ver conexiones en todas las áreas de contenido y promueve una perspectiva interdisciplinaria al tiempo que adquiere una comprensión intercultural.

A todas luces se vislumbra la importancia de hablar una segunda lengua en la vida de los hombres y mujeres de este mundo globalizado. Y cuando hablamos de globalización, no estamos refiriéndonos exclusivamente a temas inherentes a la economía o a la política, sino también incorporamos los aspectos socio-culturales de los seres humanos. Estamos en la era de la digitalización, de la sociedad del conocimiento, de los intercambios comerciales e intelectuales sin importar las distancias y, por supuesto, en la era “de las relaciones interpersonales y sociales” rompiendo fronteras, como refiere Mario Vargas Llosa en su artículo titulado “Matrimonio en Bombay” publicado en la columna “Piedra de toque” de *El País* (15/01/20123), al referirse a la experiencia de la pareja de esposos, de un peruano y una mujer de India que se conocieron en

¹⁶ W. E. Lamber, en “Cuestiones sobre la lengua extranjera y la enseñanza de la segunda lengua”, CVC, en <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/first/issues-ref.htm> (consultado 20/05/16), considera, siguiendo a Ferguson que el objetivo final de los que enseñan tanto SL (L2) como LE es potenciar “la adquisición de lenguas no maternas”.

¹⁷ Moeller y Catalano (1915: 323) entienden que el lenguaje es el vehículo requerido para las interacciones efectivas humano-humano y permite una mejor comprensión del propio idioma y cultura.

Nueva York, se enamoraron en China y se casaron en Bombay entre “cenas copiosas, bailes, canciones, espectáculos y manjares donde se alternan la tradición y lo moderno, el oriente indio, la América gringa e hispánica y fogonazos del resto del mundo”.

Aprender otro idioma es darle la bienvenida a otras culturas, es discernir que el mundo no es igual, que existe una pluralidad de culturas y que es posible interactuar mejor con nuestro entorno, sentirnos vigorosos y confiados de nuestras relaciones sociales, percibir aires de una superación personal. Como dice un nuevo adagio, el analfabeto del futuro no será aquel que no sepa leer ni escribir. El analfabeto del futuro será el ser humano que tenga dificultades para manejar una computadora y dominar un idioma adicional a su lengua materna.

Aplicarse en un idioma ajeno al que aprendió de niño tiene sus implicancias. Un individuo puede conseguir su aprendizaje si muestra interés, esfuerzo y enfatiza la importancia de procesar el lenguaje. Pero, para aprender una segunda lengua, se precisa de técnicas específicas, tal como afirma Nick Ellis (2002: 15), al decir:

El aprendizaje de idiomas es el aprendizaje asociativo de representaciones que reflejan las probabilidades de ocurrencia de gráficos de forma-función. La frecuencia es un determinante clave de la adquisición porque las "reglas" del lenguaje, en todos los niveles de análisis (desde la fonología, pasando por la sintaxis hasta el discurso), son regularidades estructurales que surgen del análisis de las características distributivas del lenguaje.

Aprender un segundo idioma acarrea sus diferencias con respecto a la lengua materna, la que asimilamos de forma natural y casi por intuición. Dominar una segunda lengua significa estar inmersos en un proceso de aprendizaje donde se mezclan aspectos como las capacidades motoras, la motivación, la práctica y el compromiso. El objetivo es entender que los idiomas son puertas de ingreso al universo del lenguaje, al mundo que hoy vivimos y palpamos.

1.1. Aproximación con el concepto de “segundas lenguas”

Vamos a poner algunos ejemplos para conocer la concepción de una segunda lengua. Canadá es un país que posee dos lenguas oficiales: inglés y francés. El canadiense Thomas tiene amplio dominio del inglés porque es su lengua materna. Sin embargo, no habla el francés y, al pretender dominarlo, necesita aplicarse para aprenderlo como *segunda lengua*. El idioma francés está en su entorno, dentro de su comunidad, pero por alguna razón sus parientes optaron por

familiarizarlo desde niño con la lengua inglesa. Igual ocurre con los ciudadanos de países como Filipinas, donde están oficializados el tagalo y el inglés. El inglés sería la segunda lengua.

Paraguay es un país con dos lenguas oficiales: español y guaraní. En las urbes, el guaraní sería la segunda lengua; pero, en las zonas rurales, los nativos tienen al español como el segundo idioma. Suiza es otro país donde hay cuatro idiomas oficiales y para los ciudadanos su primera lengua estaría condicionada de acuerdo a la región donde nacieron. Quienes lo hicieron en la parte oeste tienen el idioma francés; y el alemán, italiano y el romanche serán sus segundas lenguas. Los que nacieron en el sur hablan el italiano como lengua materna y los otros idiomas serán las segundas lenguas.

También creemos que el mismo caso ocurre en los Estados Unidos donde el inglés es la lengua oficial. Uno de los estados, Nuevo México, reconoce como oficial el español (segunda lengua) mediante una protección constitucional. En otro estado, Texas, el español es lengua oficial de facto junto al inglés (que mayoritariamente es la primera lengua), pues en esa comunidad no existe ninguna lengua oficial. Y hay estados como Nevada, Arizona, Florida y California donde el español es la segunda lengua más hablada por millones de hispanohablantes, reconocidos como la minoría mayoritaria más influyente de los Estados Unidos. Una situación especial se vive en el Estado Libre Asociado de Puerto Rico, que goza del premio “Príncipe de Asturias” por su innegable trabajo en defensa del idioma español. El inglés debería ser la primera lengua, pero es al revés: el estatus de primera lengua corresponde al idioma español.

Al respecto, hay cierta confusión entre *Segunda Lengua* y una *Lengua extranjera*. Con otro ejemplo vamos a tratar de clarificarlo. Pablo es de España, tiene 15 años y su idioma materno es el español. Por razones familiares junto a sus padres se traslada a Estados Unidos y, para comunicarse en una comunidad que no es la suya, debe aprender una *Lengua extranjera*. Es decir, Pablo tendrá que asimilar una nueva lengua, ajena al mundo que vivía en España. ¿Cambiará también la “*paella*” por las hamburguesas? En ambos casos, para que el canadiense Thomas y el español Pablo consoliden sus conocimientos de una *Segunda Lengua* o una *Lengua extranjera* deberán aplicarse, estudiar y a través de una estrategia didáctica desarrollar sus habilidades lingüísticas. Al respecto, Lambert (1990:1) refiere que “En Canadá hay dos lenguas nacionales oficiales, y tanto el inglés como el francés pueden ser la primera lengua para un gran número de canadienses”. Aprender la otra lengua nacional puede hacer que cualquiera de ellas sea la

segunda lengua, aunque en ciertas partes del país una de ellas puede ser una *lengua extranjera* como el español o el griego.

En Estados Unidos la distinción aparece con el inglés, que es la lengua nacional y donde, simplificando los términos, si no es la lengua familiar de una persona, pasa a ser la *segunda lengua*. Pero, si el inglés es la lengua que se habla en casa, cualquier otra lengua que se aprenda es *extranjera*”¹⁸.

1.2. Adquisición y aprendizaje

Hay diferencia entre *adquisición* y *aprendizaje*. Cuando hablamos de estos dos vocablos podemos admitir su interpretación de varios modos. *Adquisición* proviene del término latino *adquirere*, la acción de conseguir una determinada cosa, la cosa en sí que se ha adquirido. El verbo *adquirir* refiere el hecho de ganar y obtener algo a través del propio trabajo o esfuerzo. También puede ser sinónimo de comprar (por medio del dinero), conseguir o lograr.

En el mundo de la lingüística y la psicología se habla de la adquisición del lenguaje como un área de estudios que se centra en el modo que un bebé adquiere el lenguaje. Asimismo, *adquisición* es un término que usualmente empleamos para expresar la compra de algo, de un producto, un servicio, un inmueble. Entonces, es frecuente que usemos la palabra como sinónimo de compra, haciendo la salvedad que en el uso cotidiano es más habitual la palabra *compra* que el de *adquisición*.

A instancias de la *lingüística*, adquisición es “el proceso a partir del cual los seres humanos van incorporando el lenguaje para comunicarse”. Por su parte, Krashen (1982:1) afirma que “la adquisición del lenguaje es muy similar al proceso que usan los niños para adquirir el primer y segundo idioma. Requiere una interacción significativa en el idioma objetivo, la comunicación natural, en la que los hablantes no se preocupan por la forma de sus enunciados, sino por los mensajes que transmiten y comprenden”. En línea semejante, Cazden (1982: 135) pone la palabra *adquisición* en relación con el proceso del desarrollo lingüístico de la lengua materna, lo que le lleva a pensar que, desde la perspectiva de la asociación, la imitación y el refuerzo se “moldea el proceso”.

¹⁸ Lambert trata de distinguir la segunda lengua de lengua extranjera, al considerar que el aspecto común en la pedagogía de SL y LE es el hecho de que ambas se centran en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua distinta de la del hogar o materna”, pero añade que el objetivo esencial de quienes enseñan LE o SL es “potenciar la adquisición de lenguas no maternas”.

Aprendizaje es el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades obtenidas a través del estudio. El proceso de aprendizaje está relacionado con la recepción y la asimilación de los saberes transmitidos y que el individuo lleva adelante al hacer funcionar diversos mecanismos cognitivos que le permiten interiorizar la nueva información. *Aprendizaje* es la adquisición de cualquier conocimiento a partir de la información que se percibe. Stevens (1964:12) establece diferencias entre *adquisición* y *aprendizaje*, de tal manera que una persona *adquiere* una lengua cuando el proceso de interiorizarla se realiza bajo condiciones naturales, sin ninguna organización externa y que *aprender* una lengua es un proceso de interiorización que se complementa con estudios de algún tipo, existiendo una dirección externa a través de alguien o algo” (el profesor, el libro de texto, el método, etc.). En otro orden, Krashen (1983: 18) considera que la *adquisición* de una lengua se da como un proceso “natural”, por lo que se asemeja a la manera en que los niños desarrollan su habilidad en el manejo de la lengua materna, puesto que

es un proceso subconsciente donde el aprendiz muchas veces no se da cuenta que va adquiriendo una lengua. Se concentra más en poder usarla para comunicarse y por lo tanto no puede hablar de las reglas que ha asimilado ni las describe; simplemente las ha internalizado.

Muchos estudiosos reconocen que el tema de la adquisición de segundas lenguas (ASL) es uno de los campos de investigación que más repercusiones ha tenido en la enseñanza de lenguas. Para Lightbown (2000: 431 y 452), estas repercusiones se iniciaron a partir de los años ochenta en que se puso en evidencia un trabajo mancomunado entre investigadores y profesores. Además, sugiere una mayor relevancia pedagógica en varios aspectos:

- a) Los adultos y adolescentes pueden adquirir una 2ª lengua.
- b) El aprendiente crea una Interlengua caracterizada por los mismos errores que hace un niño al adquirir su L1 o igual que otros que basan su aprendizaje en su lengua nativa.
- c) Hay secuencias en la adquisición de una L2 que son predecibles. Algunas estructuras deben ser adquiridas antes de que otras puedan ser asimiladas.
- d) Conocer una regla de la lengua no significa que el aprendiente ya está preparado para usarla en una interacción comunicativa.

e) Para un considerable número de aprendientes adultos la adquisición se detiene antes de alcanzar la competencia como de un nativo en la lengua meta.

f) La labor y el grado de compenetración de un aprendiente debe ser absoluta, puesto que la lengua meta es a todas luces compleja.

Con relación al *aprendizaje* de una lengua, Krashen (1983: 83-84) piensa que “es el conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en medio de conocimientos explícitos de las reglas gramaticales y del uso lingüístico de la lengua segunda, donde la corrección de los errores ayuda al aprendiz a llegar a la acertada representación mental de la misma”. Krashen defiende que, para el éxito de la adquisición, es necesaria una gran interacción del aprendiz con la lengua meta. Abundando en esta idea, Krashen y Terrell (1983:26) argumentaron que el concepto de *aprendizaje* es la forma de desarrollar la competencia en una lengua y que

mientras la adquisición es subconsciente, el aprendizaje es consciente. Aprendizaje se refiere al conocimiento „explícito” de las reglas, estar consciente de ellas y ser capaz de hablar acerca de ellas. Por otro lado, la adquisición es la responsable de la fluidez de la lengua, el aprendizaje está encargado de monitorear el sistema adquirido.

Por su parte, Littlewood (1984:74) cree que el *aprendizaje* es más que presentar elementos del lenguaje o habilidades y estrategias. “Un aprendizaje comunicativo no solo es el contexto de lo que se aprende, que en sí es importante, sino también la actividad a través de la cual se aprende”. Pero, Halliday (1993: 111-113) va más allá, al afirmar que

el bebé no es solamente un ser cognitivo sino un agente humano y social que logra la comprensión interactuando con los demás, por lo que la *adquisición* del lenguaje es un proceso en el que los niños aprenden a significar, y lo hacen mientras participan en un contexto social.

Halliday también cree que el lenguaje es en esencia un sistema semiótico que permite creatividad e intercambio de significados. Por ello, piensa que en las funciones comunicativas está el elemento que da continuidad al desarrollo lingüístico. Para él, la *adquisición* de una lengua se da mediante el dominio progresivo del potencial funcional y los factores sociolingüísticos. Por tanto, el significado y el proceso netamente interactivo son los dos pilares que sustentan su hipótesis. Añade Halliday que el *aprendizaje* de la lengua es el dominio progresivo de las macro funciones y la formación de un potencial semántico.

Al referirnos al aprendizaje de idiomas en adultos, Ur (1996: 287-288) y Harmer (2001:40) consideran que existen ciertas ventajas o características propias, entre ellas:

- a) Los adultos son más disciplinados, cooperan mucho más que los adolescentes y niños.
- b) Los adultos tienen más claro el concepto del por qué aprenden una lengua extranjera y qué es lo que están aprendiendo.
- c) Los adultos tienen experiencias que muchas veces les sirven de soporte y apoyo.
- d) Tienen una meta concreta y, por ello, aprenden voluntariamente.
- e) Los adultos pueden ya haber consolidado hábitos y estrategias de aprendizaje, lo que hace más asequible el trabajo del profesor.

Al respecto, un trabajo realizado por el lingüista Kun-huei Wu (2010: 180-183) entre profesores de inglés nativos y no nativos y cerca de 300 estudiantes de universidades de Taiwán, aprendientes de la lengua de Shakespeare, dedujo dos razones importantes: una, que el lenguaje debe ser *adquirido* de forma natural al igual que un niño cuando va asimilando su primer idioma, y otra, la preferencia mayoritaria de los estudiantes por el enfoque comunicativo como un medio de enseñanza-aprendizaje para mejorar y dominar su nivel de inglés. Por ello, en esta investigación pretendemos demostrar la valía del ECI, como una técnica focalizada en la enseñanza interactiva, el diálogo, la estimulación y el discurso en el aula. Cabe añadir otro trabajo de Kun-huei Wu entre estudiantes de escuela secundaria, universitarios y algunos profesores de inglés, cuyos resultados corroboran la importancia de la estimulación a los estudiantes, la interacción y aptitud entre aprendientes y su instructor; así como la aceptación de que el enfoque comunicativo es una atractiva estrategia para conseguir resultados en el aula.

Las proyecciones obtenidas en Taiwán guardan similitud con los obtenidos en esta investigación. Por consiguiente, podemos añadir que, tanto en Taiwán como en Estados Unidos, así como en diversas partes del planeta, hay una clara aprobación al estilo de aprendizaje que promueve la interacción y la competencia comunicativa. “En Taiwán, entre los años 1950 y 1960, prevalecía el método de la gramática-traducción; pero este método fue teniendo menos importancia a

medida que los estudiantes de idiomas prestaron más atención a su capacidad de hablar”, sostiene Kun-huei Wu¹⁹

El profesor Kun- huei Wu hizo su trabajo de investigación con estudiantes de una universidad privada del sur de Taiwán, en el que incluyó a profesores nativos y no nativos de inglés. Nosotros lo hemos realizado con estudiantes de español y profesores españoles de la Universidad George Washington de la capital de los Estados Unidos²⁰, así como docentes de otras nacionalidades que enseñan en escuelas de idiomas de Washington DC. También han participado estudiantes estadounidenses adultos de la escuela de idiomas *Diplomatic Language Service, DLS*, de Arlington, Virginia.

Respecto a la labor de los profesores en el aula, ha habido muchas similitudes en la respuesta de los estudiantes:

- a) Hay expectativa en que los docentes tengan una buena formación profesional y expliquen en el idioma natural de los estudiantes con una buena metodología.
- b) Aunque prefieren una explicación en su idioma natural, son partidarios de tener un instructor nativo en la lengua meta.
- c) Desean que los docentes sean flexibles, no les dejen tareas, corrijan su pronunciación y no los reprueben. Así opinan los alumnos universitarios. En este punto, diferimos con los resultados. Los discentes adultos que aprenden una 2ª lengua quieren un aprendizaje más disciplinado y son conscientes de que con mayor práctica, es decir, dedicando más tiempo a su labor de aprendizaje, coronarán con éxito su objetivo.
- d) Hay una coincidencia en el estilo del instructor. Detestan al maestro tradicional, gustan del guía que armoniza su trabajo con tecnología, uso de videos, audios, etc.

¹⁹ El comentario de Kun-huei Wu (2009:44) apareció en su artículo “*La obsesión del hablante nativo y las percepciones de los estudiantes nativos hacia los profesores nativos de inglés en Taiwán*”. Aquí también se destacan resultados de la encuesta que tienen puntos de coincidencia con la nuestra, por ejemplo, que los profesores nativos muestran más autoestima y mayor actitud que los profesores no nativos a la hora de enfrentar los retos dentro del salón de clases.

²⁰ El trabajo en la Universidad de Washington se hizo en octubre del 2014, gracias a las gestiones de la doctora María de la Fuente. Participaron cuatro clases de español con diferentes profesores y niveles de enseñanza. También en nuestro trabajo de investigación se ha incluido a estudiantes adultos que son empleados del gobierno de los Estados Unidos que aprendieron idiomas con fines laborales en escuelas de idiomas como *Diplomatic Language Service, DLS*, de Virginia.

- e) Para los estudiantes es importante el acento de su instructor, la velocidad del habla y que haga uso de la gramática de forma “razonable”.
- f) Quienes tienen interés por el idioma anhelan más interacción con su profesor.
- g) Gustan de un profesor con buen sentido del humor. En el caso de los estudiantes americanos no universitarios, adicionan un pedido: que tenga un alto grado de interculturalidad.
- h) Respecto a los métodos de enseñanza, a juzgar por el profesor Kun, la competencia comunicativa ha sido descuidada durante mucho tiempo debido a las limitaciones relativas de los docentes y en detrimento de los estudiantes. Caso contrario ocurre con los estudiantes de la universidad George Washington, quienes utilizan el libro de texto “Gente”, totalmente didáctico, con material audio-visual, y que busca la participación permanente del aprendiente en el aula. Sus profesores con mucha experiencia utilizan los enfoques comunicativos (*enfoque por tareas*).

En lo concerniente al desempeño de los estudiantes en el aula, según los profesores:

- a) Muchos de los estudiantes, especialmente taiwaneses, carecen de un pensamiento crítico, permanecen callados y está a la expectativa de la respuesta de su instructor.
- b) Los estudiantes universitarios son pasivos, tienen poca participación y muchos acuden a clases interesados en una calificación aprobatoria que por aprender el idioma en sí.
- c) Hay una coincidencia en la frustración de muchos profesores debido a la pasividad y reticencia de muchos estudiantes. En el caso de los taiwaneses, algunos muestran poco interés o actúan según el estilo inherente de la cultura asiática. En el caso de los estudiantes americanos ellos son más desenvueltos en el aula, son más participativos, sin que esto sea una evidencia que les guste el idioma. O lo hacen por su estilo extrovertido o simplemente quieren una nota aprobatoria. Como experiencia propia, hasta febrero del 2016, unos nueve estudiantes que egresaron de las aulas de la universidad George Washington aprendieron el español con fines laborales en *Diplomatic Language Service*, DLS. Excepto uno de ellos que empezó en el nivel 1, los restantes iniciaron su

aprendizaje en el nivel 0 y argumentaron que pese a llevar varios cursos de español en su vida universitaria, no asimilaron porque sus objetivos eran otros.

- d) La posibilidad de portar aparatos electrónicos son elementos de distracción para los estudiantes que durante la clase manipulan sus teléfonos o laptop.
- e) Según los profesores, los estudiantes de universidad condicionan en gran medida su interés por el idioma poniendo reparos en los siguientes aspectos: materiales de enseñanza, la velocidad de habla de su instructor, la forma en que es presentada la gramática del idioma, los criterios de calificación y cuan flexibles son los docentes para perdonar ciertas faltas del aprendiente. Los estudiantes adultos de *DLS* son ajenos a esos aspectos, pues su caso es diferente. Ellos tienen una necesidad laboral que los estimula y obliga a ser más consecuentes con el proceso de aprendizaje.
- f) Los docentes reconocen que la interacción es más fluida con los estudiantes de escuelas de idiomas que con los estudiantes de universidad. Además, hay un estímulo adicional, tanto el inglés como el español son lenguas con proyección mundial en todos los ámbitos.
- g) Los profesores también observaron el interés de los estudiantes por la nacionalidad de sus instructores. En Taiwán, gustan más del profesor norteamericano que el procedente de Inglaterra. En Estados Unidos, prefieren profesores nativos de España (universidad); Colombia, Perú y México, en las escuelas de idiomas.

Como corolario a este trabajo de investigación obtenido por el profesor Kun- huei Wu en Taiwán y los resultados obtenidos por nuestra investigación, percibimos que tanto los estudiantes como los docentes debemos ser conscientes del nivel de aprendizaje – enseñanza intercultural que debe existir en la clase. Alejar los fantasmas del maestro tradicional es muy importante. Por eso destacamos el método de enseñanza, el estímulo permanente, el ambiente de la clase, la aptitud de los protagonistas y el nivel de interacción.

Sin ánimo de aparecer como discriminante, habría mejores resultados en las aulas universitarias si después del primer año de estudios, en que el estudiante tiene ya un mejor panorama de su futuro profesional, se lleva a cabo una encuesta que determine el grado de interés del aprendiz por el idioma objetivo. Así conoceríamos la disposición de los alumnos

frente al proceso de aprendizaje, y el docente tendría mejores herramientas para hacer más eficaz su labor. Los nueve estudiantes de DLS, que egresaron de George Washington, coincidieron con esta apreciación.

Por otro lado, los profesores universitarios de las universidades de Taiwán y George Washington, así como del instituto de idiomas DLS que participaron en la investigación, coincidieron en que la enseñanza con métodos comunicativos acentúa los objetivos y que la competencia comunicativa se presenta como una grata innovación. El lenguaje es el propósito de la comunicación y hay énfasis en el uso pragmático, auténtico y funcional de la lengua buscando propósitos significativos como la interacción y la fluidez oral.

1.3. La adquisición de una segunda lengua según Krashen

A partir de la segunda mitad del siglo XX se consideró como disciplina científica el estudio de la Adquisición de Segundas lenguas, tomando como punto de partida la relación entre el aprendizaje de una 2ª lengua y el de una L1. Varias figuras lingüísticas aparecieron con teorías que fueron evolucionando hasta llegar a la década de los 70 e inicios de los 80, en que emergió la hipótesis de Stephen Krashen enfocada en el aprendizaje del estudiante y con la que coincidimos, puesto que se aproxima más a las ideas que propulsamos respecto al trabajo en el aula. Para Krashen (1982: 9), en la adquisición de una lengua hay ingredientes que deben considerarse en la estrategia pedagógica. Uno de ellos es brindar al estudiante “abundantes oportunidades de *input*” porque tiene la convicción- después de décadas de investigación- que cuando entendemos lo que leemos o lo que oímos es porque ya estamos adquiriendo el lenguaje. Puntualiza que “las verdaderas variables causales en la adquisición de la segunda lengua derivan de la hipótesis del input y el filtro afectivo, de la cantidad de input comprensible que el adquirente recibe y comprende”.

Por eso, Krashen recomienda dar al estudiante un *input* auditivo comprensible, interesante y casi irresistible para que se olviden que están en una segunda lengua y así nos “estaremos asegurando que desarrollan hábitos de lectura placenteros”. Otro detalle que Krashen sugiere es asegurar que el estudiante esté tomando conciencia de cómo se adquiere el lenguaje. Así seguirá mejorando sus objetivos. Corder (1967:165) refiere que el simple hecho de presentar una determinada forma lingüística a un alumno, no necesariamente lo califica para la condición del input, “nosotros suponemos razonablemente que es el estudiante quien controla su input, o más apropiadamente su intake”.

La adquisición juega un papel preponderante y puede vislumbrarse como la meta de la instrucción. La esencia de la hipótesis de Krashen (1983:12) está centralizada en los siguientes razonamientos:

- La verdadera adquisición de un idioma no sucede de un día a otro, sino que es un proceso lento en el que la habilidad para hablar aparece luego de haber desarrollado la habilidad auditiva.
- Una lengua solo se adquiere cuando se entienden los mensajes que se reciben y con un aprendiz predisposto. Esto no requiere el uso consciente de reglas gramaticales ni de una repetición continua y sosa.
- Los mejores métodos son aquellos que permiten al aprendiz claridad en la recepción de los mensajes.
- Se adquiere una segunda lengua cuando se consigue proporcionar al aprendiz material comunicativo comprensible.

Krashen (1983: 12-27) tiene la convicción de que conjuntamente con su teoría de la adquisición debe existir una investigación lingüística y la presencia de ideas propias del instructor, derivadas de su intuición y experiencia. La parte central de su teoría sobre la adquisición de una Segunda Lengua plantea cinco hipótesis:

- La hipótesis de la adquisición y el aprendizaje
- La hipótesis del orden natural
- La hipótesis del monitor
- La hipótesis del input
- La hipótesis del filtro efectivo

De las cinco hipótesis consideramos que destaca el *modelo del monitor*. Se edifica sobre la existencia ordenada de la adquisición de una L2 (Segunda Lengua) relativamente invariable e igual al de una L1 (Lengua materna) con un énfasis en la comprensión más que la producción, con un marcado protagonismo del input hablado y con una valorización mayor en el mensaje del input que en su forma. Todo ello – refiere Krashen – resulta más asequible en la fase de desarrollo en que se encuentra el alumno.

Las destrezas lingüísticas de comprensión –según Krashen- tienen prioridad sobre las de expresión y el aprendiz avanza en su nivel de competencia cuando entiende el significado del input. Podemos afirmar también que la hipótesis del monitor muestra diferencias entre el sistema adquirido (*adquisición genética o natural*) y el sistema aprendido (*adquisición formal o por*

instrucción). Esta disimilitud se da por la importancia de la comprensión y el argumento de cómo la adquisición de una 2ª lengua se manifiesta y se consolida, cuando hay un vínculo afectivo o un input (entrada de datos) comprensible. Krashen en su razonamiento dice que hay una influencia de las aptitudes y las actitudes²¹ sobre el aprendizaje de una segunda lengua, y que en buena cuenta acepta tácitamente la existencia de variaciones individuales en el uso del monitor.

Más aún, Krashen (1983: 25) entiende que los individuos adquieren una L2 en la medida que el input sea inteligible, al señalar que “La adquisición resulta inevitable puesto que el “òrgano mental” del lenguaje funciona de manera automática como cualquier otro òrgano”. Dicho de otra forma, el aprendizaje de una L1 o la L2 son similares bajo la aseveración, siguiendo a Richards y Rodgers (2001:179), en que en la adquisición de un segundo idioma existen principios naturales identificados.

Para resumir su teoría, Krashen considera dos maneras de desarrollar competencias tanto en una lengua extranjera como en la 2ª lengua: la *adquisición* es un proceso subconsciente, y el *aprendizaje* que es un proceso consciente. En ese sentido, Krashen (1985:2) afirma que:

la adquisición es un proceso de carácter natural, mientras que el aprendizaje tiene la función de monitorear el sistema adquirido. El aprendizaje, conocimiento consciente, sirve como editor o monitor. Se considera el aprendizaje para hacer las correcciones, para cambiar lo que se va a expresar en el sistema adquirido antes que hablemos o escribamos.

ADQUISICION	APRENDIZAJE
Natural	Formal
Inconsciente	Consciente
Implícito	Explícito

Gráfico 2. Un resumen sobre las características esenciales de los procesos de Adquisición y Aprendizaje

Respecto a la adquisición de lenguas en los adultos, Krashen (2009: 1-3)²² cree que, si ellos están predispuestos, son buenos para conseguir el objetivo del mismo modo que los niños.

²¹ Mayor (1994:30) sostiene que “la influencia que las aptitudes y las actitudes tienen sobre el aprendizaje de L2, conlleva a aceptar la existencia de variaciones individuales en el empleo del monitor, siendo el uso óptimo aquel que equilibra la disposición para el riesgo y para la cautela respecto de la corrección de las locuciones producidas”.

²² Tomado de la entrevista a S. Krashen, publicada en *redELE*. José Manuel Rodríguez, asesor de educación del Consulado de España en Los Angeles es el autor de la entrevista denominada “Una conversación con Stephen Krashen”

“Si ellos comprenden lo que oyen y leen, los adultos pueden llegar a ser muy buenos en la adquisición de segundas lenguas y a menudo, las aprenden casi perfectamente. Además, aquellos adultos que dominan una segunda lengua pueden expresarse como nativos hablantes”, sostiene Krashen, quien redonda en dos ingredientes importantes que debemos proporcionar a los discentes:

- a) abundantes oportunidades de *input* comprensible
- b) que los alumnos sepan cómo se adquiere el lenguaje, para que puedan seguir mejorando.

Creemos que todas las personas utilizamos los mismos mecanismos del cerebro para aprender un idioma y existen ciertas variaciones individuales que hacen que unos aprendan con más rapidez que otros.

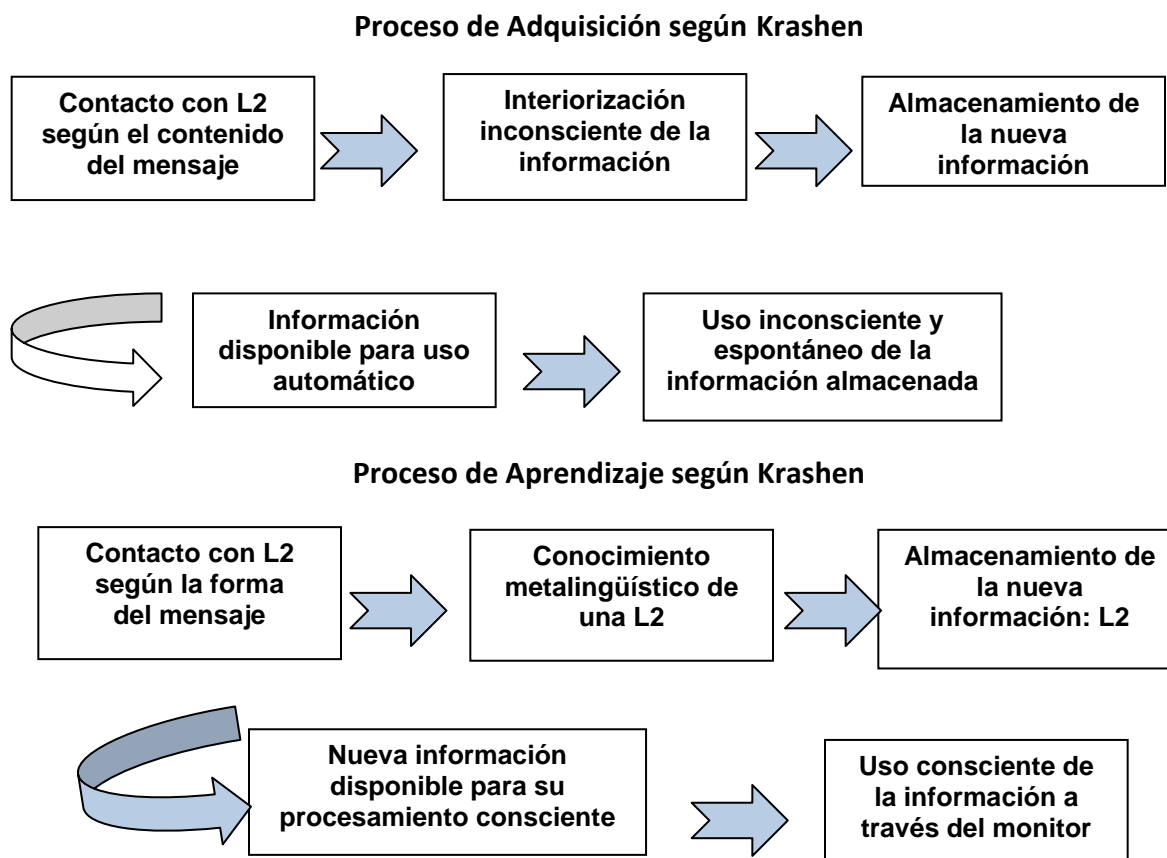


Gráfico 3. Los pasos que se dan en procesos de aprendizaje y la secuencia de los procesos de adquisición que según Krashen, están direccionadas a las actividades comunicativas y a fomentar la adquisición del lenguaje de forma natural

Las hipótesis comentadas forman parte del también conocido *enfoque natural* de Krashen, direccionadas a las actividades comunicativas y a fomentar la adquisición del lenguaje de forma natural. Hay otras técnicas que se han apreciado en otros métodos, pero no tienen una

metodología específica y dejan a criterio de los docentes la posibilidad de adaptarlas acorde con el interés, las necesidades e intenciones de los discentes. Muchas de esas técnicas sostienen que las estructuras gramaticales se *adquieren* con el input. El gráfico 3 representa el funcionamiento de los procesos de adquisición y aprendizaje según Krashen (1983:18)

1.4. Teoría sobre estrategias del aprendizaje: modelo Ellen Bialystok

Durante el aprendizaje de una segunda lengua, los aprendientes urgen de recursos lingüísticos y de estrategias de comunicación para superar ciertos inconvenientes que se presentan al transmitir significados. Fue Selinker en 1972 (citado en W. Klein 1986:29) el primer lingüista en dar a conocer que las estrategias de comunicación y de aprendizaje son procesos importantes en la adquisición de una segunda lengua. Luego surgieron otros procedimientos relacionados con el aprendizaje de una lengua que coinciden en que

- a) posibilitan el procesamiento de la información y el aprendizaje.
- b) su aplicación es flexible y están bajo el control del aprendiente y
- c) favorecen la selección, regulación y organización de los procesos cognitivos y meta-cognitivos para hacer frente a las condiciones de aprendizaje globales y/ específicas.

A todo ello, Weinstein y Mayer (1986:315) añaden que las estrategias de aprendizaje son “comportamientos y pensamientos que un estudiante involucra durante el aprendizaje y que tienen la intención de influir en el proceso de codificación del alumno”. En esta línea, O'Malley, Chamot y Kupper (1987:1) creen que los aprendientes de una 2ª lengua que usan estrategias activas y variadas tienden a ser aprendices más efectivos que aquellos que no usan estrategias o que se basan en la simple repetición mecánica. Para aquellos discentes que carecen de estrategias, los autores sugieren recurrir a procedimientos que ayuden a recuperar el vocabulario.

Otras aportaciones sobre el concepto y la utilización de estrategias o grupos de estrategias implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje las señala Rubin (1975: 24)²³. Las define como dispositivos que están al alcance del estudiante para acceder al conocimiento. Por otro lado, Oxford (1990:18), indica que las estrategias de aprendizaje deben ser consideradas como

²³ Además, añade que los procesos cognitivos son acciones que contribuyen directamente al proceso de aprendizaje.

“acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, con frecuencia intencionalmente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua”.

Dentro de las diferentes estrategias propuestas por los investigadores, existe un modelo que, creemos, innovó y sistematizó los trabajos de Krashen (1981), diferenciando los procesos de adquisición y aprendizaje de una L2. Es el modelo bidimensional de Bialystok (1993: 51), el que describe los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una L2 y reconoce la importancia de la pragmática. Bialystok plantea la hipótesis de que la enseñanza de la pragmática en una segunda lengua puede edificarse sobre la base del conocimiento previo y afirma que “los adultos aprendices de una L2 traen consigo el sistema pragmático de su L1, el cual ha sido previamente desarrollado a través de la observación y uso durante años”.

El modelo bidimensional de Bialystok es descriptivo y explicativo, al tiempo que tiene en cuenta las condiciones biológicas y sociales de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera. Para este modelo, le sirven de apoyo los diversos tipos de conocimientos como el de la L1 y hasta el conocimiento del mundo. Bialystok tiene la convicción que las estrategias de aprendizaje son importantes tanto del conocimiento lingüístico explícito (formas y funciones) como del conocimiento lingüístico implícito (requerido para producir un lenguaje espontáneo). Esto le lleva a afirmar que no todos los aprendientes logran el mismo grado de competencia de una L2, ni lo hacen al mismo tiempo, sino que, más bien, esa disparidad se debe a varias causas:

- el tipo del input recibido
- el conocimiento que tiene el aprendiente de la L2
- el output producido, que define la exposición, almacenamiento y la utilización de la información lingüística.

En su propuesta, además, Bialystok (1978: 69) sugiere un marco cognitivo que concibe la adquisición y uso de la lengua materna, así como de la segunda lengua, por lo que propone cuatro categorías de estrategias de aprendizaje fundamentales:

- a) la estrategia de la inferencia
- b) la estrategia de la monitorización o revisión de la comprensión
- c) la estrategia de la práctica formal o de las actividades gramaticales
- d) la estrategia de los contextos didácticos o de la práctica funcional

Añade a todo ello que las estrategias comunicativas responden a mecanismos cognitivos que participan en el procesamiento del lenguaje y que inciden sobre las representaciones mentales. A su vez, señala que hay dos componentes responsables del procesamiento del lenguaje: el análisis del conocimiento lingüístico y el control del procesamiento lingüístico. El primero de ellos tiene que ver con la organización y codificación del conocimiento, el que procesa las representaciones mentales asociadas al significado y subyace a la experiencia fenomenológica para convertir lo explícito en conocimiento implícito. El nivel de explicitud evidencia un nivel de organización de una representación mental. El segundo elemento se refiere al uso de dicho conocimiento en circunstancias concretas. Todo esto le lleva a considerar las estrategias comunicativas como una dinámica interactiva de los componentes del procesamiento del lenguaje. Este proceso se desarrolla en tiempo real y permite una mayor atención en las representaciones relevantes para propósitos determinados con cierta fluidez o automatización de algunos usos lingüísticos.

De este modo, según se desarrolla el control del procesamiento lingüístico, los aprendientes obtienen mayor eficiencia para ejecutar sus intenciones y dirigir su actuación. Cuando el aprendiente tenga dificultades para conocer el significado, cabe utilizar estrategias de análisis y de búsqueda estableciendo asociaciones, campos léxicos, equivalencias significativas, etc. recurriendo al conocimiento que tiene el aprendiente del mundo. Es lo que Bialystok llama la estrategia analítica.

Los dos elementos señalados son relevantes, puesto que, mientras el primero aprovecha las relaciones del código que el hablante domina, el segundo se centra en la habilidad del hablante para usar el sistema, para comunicarse. De la relación de este par de componentes emerge la actuación consciente, el equilibrio entre la actividad lingüística de análisis y la actividad lingüística de control. Guasch (1995: 122) dice al respecto que

Bialystok se focaliza en la complementariedad de los dos componentes en la enseñanza de la lengua y que coincide en que carece de sentido una propuesta de enseñanza determinada al control funcional de la lengua sin considerar la función analítica que interviene; que es igual a promover actividades analíticas y de reflexión gramatical sobre la lengua, sin que procedan de los usos discursivos en los que el control referencial tiene mucha importancia.

Bialystok promueve que el aprendiente utilice los recursos a su disposición de una forma más eficiente a través de enseñanzas con estrategias metacognitivas, siendo enfático en la

planificación del aprendizaje, la monitorización de la comprensión y la producción del proceso, a los que añade la autoevaluación después de culminar la labor de aprendizaje.

A partir de este planteamiento, Bialystok distingue tres niveles en el proceso de aprendizaje de una L2, cada uno de ellos representa una etapa única en el aprendiente, quien debe experimentar con la lengua (*input*) y luego utilizar esa información para la comprensión o producción de la lengua (*output*):

- a) el del input, que se consigue a partir de la exposición del individuo a una 2ª lengua.
- b) el del conocimiento, que incorpora tanto los conocimientos lingüísticos explícitos como implícitos; además de otros conocimientos no lingüísticos.
- c) el del output, que puede ser el habla espontánea, aquel donde la producción y comprensión del lenguaje se produce de manera pausada y deliberada.

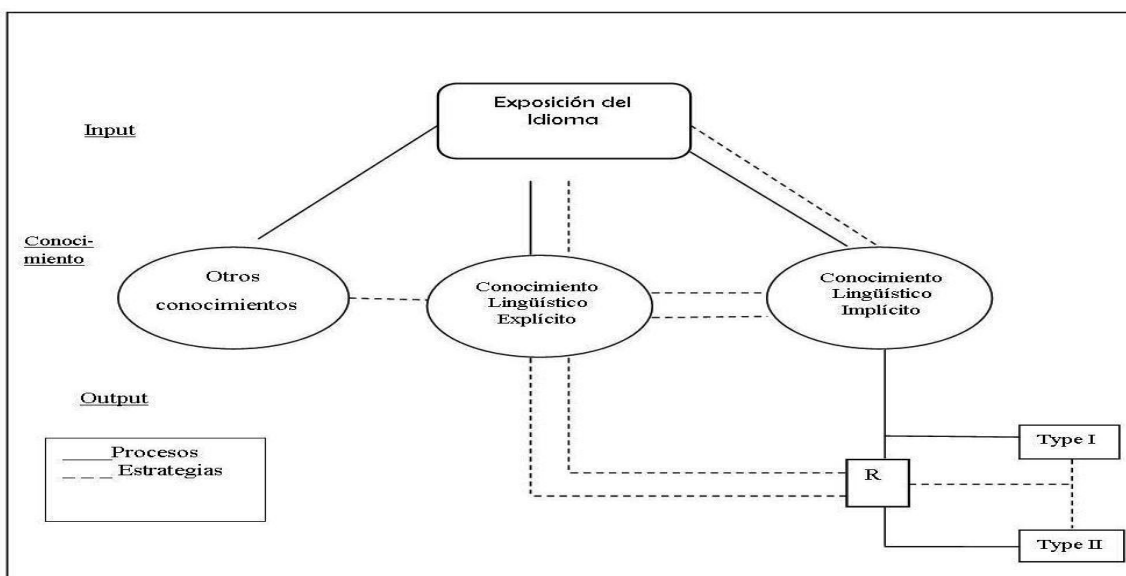


Gráfico 4²⁴. El modelo de aprendizaje de Bialystok según el profesor Juan Mayor. No solo considera la importancia del input y el output, sino también la comprensión y producción que alientan el pragmatismo, uno de los ingredientes destacados en las interacciones, en la práctica comunicativa que proponemos

Bialystok resalta los mecanismos de producción lingüística en aquellas estrategias que responden a los procedimientos cognitivos que intervienen en el procesamiento del lenguaje y que actúan sobre representaciones mentales. Esto le lleva a resaltar el valor que tienen los

²⁴ Gráfico tomado de un trabajo de investigación del profesor Juan Mayor, aparecido en las actas IV de ASELE (1994:51), en el que hace conocer su punto de vista sobre el modelo de aprendizaje de Bialystok. Mayor opina que este modelo “tiene la ventaja de incorporar el aprendizaje explícito y el implícito, la comprensión y la producción, así como la enseñanza formal e informal”.

conocimientos previos en la incorporación de la nueva información. Precisamente esta apreciación tiene, a juicio de Pastor (2004:120), una clara implicación pedagógica debido a que insiste en la importancia de enseñar estrategias de aprendizaje, y de suministrar formas específicas de exposición a la lengua.

La propuesta de Bialystock ha tenido resonancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas no solo por la contribución con su modelo bidimensional con los dos componentes que coadyuvan en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, sino por la incorporación de la pragmática en dicho proceso. Asimismo, ha tomado en consideración el valor de la cultura o el conocimiento del mundo en la enseñanza de idiomas. Por esta razón, Kasper (2000: 15)²⁵ no duda en afirmar que Bialystok tuvo la predicción sobre “la tarea de aprendizaje de los adultos en pragmática es principalmente para ganar control sobre la asignación efectiva de recursos atencionales, relacionados con la producción del habla de los aprendientes y las habilidades conversacionales”. Asimismo, Tello Rueda (2006: 173-174) resalta la competencia pragmática de Bialystok y destaca tres características:

- 1) la capacidad del hablante para usar el lenguaje en diferentes propósitos.
- 2) La capacidad del oyente de obtener más allá del lenguaje y comprender las intenciones reales del hablante (por ejemplo: actos de habla, ironía, sarcasmo)
- 3) El dominio de las reglas por las cuales las expresiones se unen para crear un discurso.

Un ejemplo de dominio (1) de la competencia pragmática que pregonaba Bialystok es la transcripción nº 114 del estudiante Caleb, quien, al hablar de su experiencia en China, recuerda anécdotas y muestra capacidad para usar el español en diferentes propósitos (1ª característica)

-aahh China es una cultura muy distinta que la nuestra. Tengo una anécdota para contar, por ejemplo, nosotros estábamos viviendo en un apartamento como a 3 o 4 km de la embajada. Yo solía tomar un tipo de taxi para ir desde nuestro apartamento la embajada, y... un tipo de taxi en China es una motocicleta, pero con tres ruedas y una...una cajita como una cabina donde yo me podía sentar.

Entonces yo entré y estaba conversando con el motorista del taxi, y el conductor me pidió que yo cantara una canción para él en inglés. Era en ese momento las siete de la mañana

²⁵ Gabriele Kasper escribió el artículo “Cuatro perspectivas sobre el desarrollo pragmático de una segunda lengua”, que presentó en la conferencia anual de la Asociación americana de Lenguas Aplicadas (AAAL), en Vancouver, Canadá.

y yo aún estaba con sueño ahhh y me chocó un poco su pedido porque yo todavía estaba con sueño... y no quería cantar.

-Y para dar ánimos a mí me dijo... yo voy a cantar primero, yo voy a cantar en mandarín para usted. Entonces él se puso a cantar una canción para mí en mandarín, pero cuando los chinos cantan una canción en mandarín no lo hacen con una voz suave sino más bien con una voz brusca muy fuerte. El terminó de cantar y yo empecé a pensar que, si él cantó para mí, yo tenía que también hacer lo mismo, y yo me puse a cantar una canción para niños. Yo nunca había pensado antes de ese momento que yo cantaría para un extranjero que no conozco para nada, en China, a las siete de la mañana.

El estudiante muestra en su discurso su capacidad de hablante (1) y el dominio de las reglas para crear un discurso (2), es decir, dos de las características que propone Bialystok en su competencia pragmática.

1.5. El modelo Speaking de Hymes

Uno de los cimientos en el que descansa el Enfoque Comunicativo Interactivo (ECI), es el modelo dinámico de Dell Hymes. Su premisa respecto al habla, tal como se presenta en el acontecer diario de una comunidad lingüística, parte de que, dominando el código lingüístico podemos comunicarnos en un idioma. Esto permite un mejor análisis de la comunicación humana, dando entrada a la pragmática y al ejercicio de la conversación, resaltando la importancia de la interacción y las consideraciones de la sociolingüística con el fin de potenciar la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas.

Así, puede decirse que el lenguaje no es un simple componente de la comunicación y que la lengua no es exclusivamente un sistema de enunciados lingüístico-gramaticales, sino que también hay otros códigos y normas socioculturales que se dan en un enunciado lingüístico. Precisamente, Calsamiglia y Tuson (1999:42), refiriéndose a la competencia comunicativa, señalan que un aprendiente ha de tratar de “dar cuenta de todos los elementos verbales y no verbales que requiere la comunicación humana, así como la forma apropiada de usarlos en situaciones diversas”.

En este sentido, Hymes supera la idea de competencia de Chomsky, que basa su teoría en lo lingüístico (fonología, léxico y gramática), al proyectar el aprendizaje a la comunicación interactiva, que tiene en cuenta las funciones comunicativas y el intercambio comunicativo de los integrantes de una comunidad de habla que, para Gumperz (1972: 16), está formada por un conjunto de personas que comparten las reglas para interpretar una lengua. Esta idea la comparten Hymes y Gumperz (1972: 54), aunque añaden que también es posible interpretar una

variante lingüística. Además, Hymes (1968: 99) ideó un patrón de análisis para cualquier evento comunicativo. Describe la estructura del acto de habla teniendo presente el contexto, la situación social y comunicativa, así como también las expectativas del hablante y el oyente y, concretamente, “las situaciones y los usos, los modelos y las funciones del hablar como actividad en sí y por sí”.

Este modelo tiene una fórmula nemotécnica en inglés *Speaking*, equivalente en español a *hablando*, que funciona como un acróstico puesto que contiene ocho componentes: situación, participantes, fines, actos, claves, instrumentos, normas y género. Cada uno de los ocho elementos están representado con una letra en el modelo *Speaking*, que corresponden a las reglas de interacción social centrada en el contexto y en los componentes comunicativos que implican entender el léxico y el contexto cultural en el que están inmersos:

S = Situación: comprende el contexto en que se realiza un acto de habla y también tiene en cuenta la circunstancia física, el lugar, el momento y todo lo que puede incluir desde un punto de vista material. Por ejemplo, una clase, un discurso, una reunión de cualquier índole. Responde a las preguntas ¿dónde y cuándo? Se divide en situación psicológica y situación física. Lo podemos comprobar con un ejemplo: medio centenar de ex alumnos visitan su colegio donde estudiaron hace 25 años. En sus “bodas de plata”, los ex estudiantes visitan las aulas, observan las paredes y algunas inscripciones en las carpetas, mientras dialogan con el director del plantel que hace de guía. Alrededor de estas conversaciones podemos observar que la situación psicológica está caracterizada por las emociones y sentimientos, los diálogos, anécdotas y momentos de grata recordación de los ex estudiantes y el director. La situación física se circunscribe a las instalaciones del colegio, las aulas, oficinas administrativas, el patio donde recreaban, el teatro y otros ambientes estudiantiles.

P = Participantes: este factor responde a las interrogantes ¿quién y a quién? En un evento del habla, son las personas que interactúan lingüísticamente: el hablante, los interlocutores, el emisor y todos quienes con su presencia se convierten en la audiencia. Tomando el ejemplo señalado con anterioridad, el estudiante que recuerda alguna anécdota durante sus años de estudios será el emisor, mientras que el director del plantel y sus colegas que lo escuchan se convertirán en la audiencia.

E = Finalidad: responde a la interrogante ¿para qué? Hymes (1974: 56) dice que tiene que ver con los propósitos, objetivos y resultados. El hablante pretende decir algo y anhela conseguir resultados de su conversación. Por eso, narra una anécdota con mucho entusiasmo, buscando entretener a la audiencia:

entonces Carlos me abrió la ventana y yo ingresé sigilosamente sin que se diera cuenta el profesor. De repente el profesor me vio y me dijo. Alberto, dónde estuviste que hace rato tomé control de asistencia y no dijiste nada. Un poco nervioso, pero dispuesto a evitar que me descubra, le dije: profesor, disculpe usted, pero estaba debajo de la carpeta recogiendo mi lápiz y cuando dijo mi nombre traté de levantar la cabeza y me golpeé fuertemente. Tuve mucho dolor y guardé silencio mientras me sobaba la parte afectada. Y el profesor, que no tuvo reparos en aceptar mi mentira, me dijo muy amable: tienes mi autorización si quieres ir a la enfermería, en medio de las sonrisas de mis compañeros.

El propósito de esa anécdota fue mentir y convencer al profesor, y vaya que lo logró.

A = Actos: responde a la interrogante ¿qué? Tiene que ver con el contenido del mensaje, su forma, el estilo y la secuencia como fue narrado. También están inmersos los pequeños instantes de interrupción de los escuchas para adicionar algún detalle de la anécdota, las sonrisas y los aplausos. Se pueden apreciar tres categorías simultáneas en la formulación de todo enunciado: los actos locutivos, a través de los cuales decimos simplemente (acto locutivo), decimos intencionalmente (acto ilocutivo) y decimos para producir un efecto (acto perlocutivo). Así los actos ilocutivos son los que muestran las intenciones contenidas en el enunciado y los actos perlocutivos pretenden provocar una actuación extralingüística en el receptor.

K = Tono: responde a la interrogante ¿cómo? Es el factor que establece el “tono o la manera” del acto del habla, según Hymes (1974: 57). En realidad, un enunciado construido con los mismos elementos gramaticales puede variar su significado si se quiere expresar en un tono serio, en forma de broma o de manera sarcástica. Considerando el ejemplo de Alberto y su anécdota, podemos comentar el “tono” sarcástico empleado para engañar al profesor, la forma cómo imitó al profesor cuando le dijo serio y preocupado: “tienes mi autorización si quieres ir a la enfermería”.

I = Instrumentos: responde a la interrogante ¿de qué manera? Por ejemplo, los rasgos dialectales de Alberto. Este factor tiene dos elementos: los canales y las formas de las palabras. El canal puede ser oral, un discurso, un silbido; la escritura, el lenguaje no verbal. En cuanto a la forma de

las palabras, se tiene en cuenta su diacronía, su especialización o su uso. Por ejemplo: *cinta* por *película*, *botica* por *farmacia*, etc. o casos de desdoblamiento de nombres en cuanto al género como *la juez* por *la jueza*.

N = Normas: responde a la interrogante ¿qué creencias? Aquí se encuadran las reglas sociales que se toman en cuenta durante el evento y las acciones y reacciones de los participantes. Tiene que ver con las normas de interacción: por ejemplo, cuándo es adecuado para dirigir la palabra, interrumpir un acto de habla, la colaboración del público, la duración de los turnos para hablar. Las normas de interpretación comprometen al sistema de creencias de una comunidad.

G = Género: es el tipo de acto de habla que responde a la interrogante ¿qué tipo de discurso? Aquí podemos agrupar el tipo de historia como anécdotas, poemas, proverbios, mitos, discursos de diferente índole (informativo, descriptivo, explicativo, expositivo), rezos, editoriales. Estos eventos del habla sirven para entretener o como un ejemplo de instrucción moral. El género es una unidad discursiva que posee forma y contenido.

Todos estos elementos representan el modelo *Speaking* que, a su vez, corresponde con el modelo etnográfico, en el que concurren factores lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos, en una situación que permite almacenar la información de forma estructurada en un evento comunicativo. Por eso, Hymes (1974:9) explica que su etnografía del habla está diseñada para entender la función del habla como una prioridad y el lenguaje enmarcado en condiciones que permiten perspectivas de organización del habla y que establece

la primacía del habla sobre el código, la función sobre la estructura, el contexto sobre el mensaje; lo socialmente aceptado por las convenciones culturales acerca del habla sobre lo arbitrario, las interrelaciones entre los aspectos del habla sobre los aspectos aislados.

Asimismo, Hymes destaca la importancia de la competencia comunicativa, en la que convergen las sub-competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas. Su planteamiento es una respuesta a sus diferencias con el concepto que expuso Chomsky, quien limita la competencia lingüística del hablante oyente ideal sin tener en cuenta aspectos vitales del uso de la lengua. Tampoco considera la habilidad de los hablantes monolingües y plurilingües de hacer uso de una o varias lenguas en la comunicación interpersonal, en el escenario de sociedades multiculturales y llega a decir que

la teoría lingüística se centra principalmente en el hablante oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés, y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real (Chomsky, 1965:3).

Hymes, por el contrario, sostiene que la competencia lingüística es insuficiente debido a que los enunciados deben también ser adecuados en el contexto en que se expresan; y, además, la gramática generativa es reduccionista porque omite elementos del contexto sociolingüístico. Para Hymes, en una competencia comunicativa trasciende el conocimiento de las reglas gramaticales para insertar un conocimiento vinculado con las reglas del uso del lenguaje en circunstancias situacionales específicas que pueden tener rasgos socioculturales; de ahí que señale que

hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas, quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad (Hymes, 1972: 278).

El modelo *Speaking* de Hymes entiende que una comunicación lingüística se consigue al dominar la *competencia comunicativa*, ese conjunto de habilidades y conocimientos que permite un entendimiento entre hablantes de una comunidad lingüística. Eso se da desde cualquier circunstancia relacionada a las funciones y variedades lingüísticas que hacen uso de las reglas de interacción social, por lo que Hymes (1996: 26-27) explica que la competencia comunicativa depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad de ejercitar el habla). Esta es una clara muestra de las diferencias con la competencia de Chomsky, quien sostiene que el conocimiento puede analizarse o estudiarse muy al margen de la actuación; en cambio, para Hymes, el conocimiento, la participación y la actuación son por igual elementos de mucho valor para desarrollar la capacidad de familiarización con una lengua.

El concepto de *competencia comunicativa*, que apunta Hymes (1971: 81), se ha convertido en una verdadera herramienta organizadora en las ciencias sociales y es utilizado en la lingüística y la psicolingüística, al considerarla como

término empleado por la sociolingüística para referirse a los conocimientos y aptitudes necesarios para que un individuo pueda utilizar todos los sistemas de signos de su comunidad sociocultural. Se trata de reglas psicológicas, culturales, sociales y lingüísticas que rigen en su cultura. Incluye la competencia lingüística

en cuanto ésta es el conocimiento del léxico y de las reglas combinatorias de una lengua, pero va más allá de ella en cuanto es el conocimiento del uso apropiado del lenguaje en distintas circunstancias.

En este sentido, Cassany (1999: 83) explica que la competencia comunicativa es un concepto trascendental dentro de los estudios del lenguaje y de la didáctica que “se define como el conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla”. Por su parte, Saville-Troike (1989:2) sostienen que el concepto de Hymes sobre la competencia se ha de reforzar con aspectos de la comunicación; por ejemplo, hablar con personas de diferentes estatus y otras actividades que guarden relación al uso de la lengua en contextos sociales específicos.

Puede afirmarse que el modelo de Hymes es, según Boxer (2004:14), una guía que observa las funciones que tienen determinados comportamientos lingüísticos en una comunidad de habla y en la forma en que los miembros de la comunidad usan varios tipos de habla para realizar esas funciones. En otras palabras, entendemos la cultura mediante las interacciones lingüísticas porque

la forma en que nos comunicamos unos con otros se ve limitado por la cultura (simplemente porque es parte de la cultura), pero también revela y sostiene la cultura. Desde un analítico punto de vista, los patrones se forman cuando nos comunicamos, por tanto, contribuye a nuestra comprensión de la cultura (Schiffrin, 1994: 139).

De cualquier forma, el modelo *Speaking* ofrece una nueva tendencia en el campo de la antropología lingüística al desarrollar un patrón de análisis para cualquier evento de habla. Hymes incorpora en el proceso del evento comunicativo la influencia del entorno social, los usos de la lengua y las normas de interacción social propias de cada comunidad sociocultural. Además, señala tres aspectos esenciales que deben considerarse en la enseñanza-aprendizaje de de segundas lenguas (L2):

- a) el proceso comunicativo condiciona el habla de las personas.
- b) las normas y patrones socioculturales diseñan los modelos propios de cada evento de habla
- c) los diversos patrones del lenguaje condicionan guías de pensamiento.

Cuando un estudiante empieza a dominar la lengua meta muestra diversos patrones del lenguaje, normas y patrones socioculturales, y en una forma de habla donde se evidencia el proceso comunicativo. Un ejemplo (2) de la propuesta de Hymes (1966: 15) podemos observarlo en la transcripción de los audios que forman parte de nuestro corpus, lo que le permite afirmar que, cuando el estudiante hace gala de su competencia comunicativa, es porque muestra “un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos) que el hablante-oyente-escritor-lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y el contexto de comunicación y al grado de formalización requerido”. El profesor (T-103) inicia el diálogo y el estudiante responde tal como podemos observar en este esquema:

T-103	PC	¿Oriundo de qué estado es usted?
T-104	EC	Yo soy oriundo del estado de Michigan.
T-105	PC	¿La ciudad de los Lagos?
T-106	EC	Sí es verdad.
T-107	PC	¿Hace mucho frío ahí? ¿Hay mucho contraste con el clima de Brasil?
T-108	EC	Sí porque Brasil tiene un clima tropical.
T-109	PC	¿y Argentina, qué piensa de Argentina?
T-110	EC	Argentina, respecto al clima, Argentina parece más bien al clima de Washington DC. sí, hay cuatro estaciones ahí y hace frío también durante ese tiempo, del invierno.

Gráfico 5. Un diálogo entre profesor y estudiante. Es evidente el dominio del idioma español que exhibe el discente

Para Hymes, no solo es importante lo que los hablantes dicen y pueden decir, sino el contexto específico en el que se habla.

1.6. Estrategias de aprendizaje en el aula

Un tema de importancia para garantizar el proceso de adquisición es la estrategia que adopte el estudiante dentro y fuera del aula. Las estrategias de aprendizaje son habilidades, técnicas y destrezas innatas o adquiridas que permiten recordar palabras realizando asociaciones mentales con imágenes o sonidos o a través de procedimientos mnemotécnicos (ritmo, asociación de palabras, etc.). Estas estrategias se caracterizan por su intencionalidad y por su orientación a un objetivo.

Puede decirse que las estrategias comunicativas, a juicio de Terrell (1977: 334), son vitales en los estados iniciales del aprendizaje de una L2. Esto hace que muchos analistas se interesen por las estrategias. Así, Oxford (2001:166) entiende las estrategias de aprendizaje como “operaciones empleadas por el estudiante para ayudar a la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de información, acción específica tomada por el alumno para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, más agradable, más auto dirigido, más eficaz y más transferible a situaciones nuevas”.

Desde el punto de vista de la Psicología de la educación, Monereo (1990: 4)²⁶ sostiene que las estrategias de aprendizaje son “comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones- problema, globales o específicas, de aprendizaje”.

Históricamente, a partir de los años 70 hubo un creciente interés por investigar las estrategias en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. Oxford (1990)²⁷, O'Malley y Chamot (1990) fueron quienes pusieron énfasis en estos procedimientos y aportaron ideas que reflejan su gran importancia. Destaca Oxford (1990: 18 y 41), quien ha desarrollado trabajos de interés relacionados con el aprendizaje, con las estrategias direccionadas para visualizar la información verbal, analizar el discurso, razonar de forma deductiva, analizar de manera contrastiva y crear vínculos mentales. Añade que una codificación dual de las palabras en la mente proporciona información verbal acompañada de representaciones gráficas reales²⁸. Este apoyo visual permite una creación de imágenes mentales que favorecen la retención de los nuevos conocimientos.

En una línea semejante, Danesi (1986: 5) refiere que la técnica de visualizar contenidos alienta el proceso mental para descubrir y comprender significados, debido a que cuando se representa una realidad determinada se induce a la necesidad de su interpretación. Además, de

²⁶ Carlos Monereo es experto en psicología de la educación. En su artículo “Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar” el autor sostiene además que las estrategias son responsables de una función primordial en todo proceso de aprendizaje, facilitar la “asimilación” de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto, lo que supone gestionar y monitorear la entrada, etiquetación-categorización, almacenamiento, recuperación y salida de los datos.

²⁷ A través de su libro *Estrategias de aprendizaje de idiomas: lo que todo profesor debe saber*, Oxford propone un modelo focalizado en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Su propuesta consta de ocho etapas, las que divide en la planificación y preparación del entrenamiento; y aquella que permite evaluar y revisar todo lo actuado.

²⁸ Por ejemplo, al intentar concebir la imagen de un vocablo como *puerta*, se nos viene a la mente el objeto por donde las personas entran y salen, y no su forma verbal: P-U-E-R-T-A. Un gráfico es un buen soporte para ayudar a comprender y memorizar la realidad a la que alude el vocablo.

acuerdo con Oxford (1990:46), permite “analizar y razonar de forma deductiva un estudio analítico de las diferentes piezas del enunciado y emitir una hipótesis”. Dentro de este criterio, Laufer y Hulstijn (2001:18) dicen que con este tipo de razonamiento analítico-deductivo y el aprendizaje léxico se debe persistir en la eficacia cognitiva de la inferencia semántica. Un adecuado acto de deducción puede facilitar la memorización completa (forma y sentido) de las palabras. Un ejemplo de esta estrategia es el uso del lenguaje metafórico. Esta herramienta ayuda a la comprensión y memorización léxica, por lo que Pamies Beltrán (2008: 42) plantea la importancia de la competencia metafórica en la enseñanza de una lengua extranjera.

Asociar y analizar de manera contrastiva es, según Oxford, (1990: 46), una estrategia de aprendizaje en la que el estudiante establece una asociación mental con su lengua materna frente a los nuevos vocablos de la lengua extranjera. Aunque de manera implícita, se considera hoy en día que el conocimiento de una lengua extranjera se fundamenta en la referencia de la lengua materna y se construye por contraste de forma consciente o inconsciente. La aparición de enfoques didácticos de base funcional y comunicativa ha permitido una revalorización de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

Por otro lado, Lewis (1997: 65), señala la importancia de la orientación didáctica junto al método del profesor con el fin de guiar el trabajo contrastivo. Dentro de estos criterios, Oxford (1990: 293) ha diseñado su denominado “Inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas” que, si bien fue creado para los estudiantes de inglés como segunda lengua en los Estados Unidos, es fácilmente adaptable a los aprendientes de cualquier idioma. En este “inventario” se destacan puntos de interés como:

- a) establecer conexiones entre lo que ya sabe el discente y las cosas nuevas que va aprendiendo.
- b) utilizar las palabras nuevas para formar oraciones. Así tendrá la oportunidad de retenerlas e incrementar paulatinamente su vocabulario.
- c) relacionar la pronunciación de la palabra con una imagen o dibujo que la represente. De esta forma, la recordará con mayor facilidad.
- d) recordar la palabra recreando un cuadro mental de la situación en la que se podría utilizar.
- e) usar gráficos para retener las palabras nuevas que el estudiante aprende.
- f) a través de acciones y mimos representar las palabras nuevas que aprende.
- g) un repaso frecuente del vocabulario nuevo.

h) intentar recordar las palabras nuevas considerando su ubicación en la página del libro o en avisos publicitarios que se encuentran por la calle.

Otros analistas han establecido estrategias de interés para la enseñanza-aprendizaje de L2, como ha hecho Rubin (1975: 43), quien las ha diseñado para ser utilizadas en la adquisición de una segunda lengua, lo que le ha permitido establecer una tipología de estrategias:

- Clarificar/verificar: Pedir un ejemplo de cómo utilizar una palabra o una expresión, luego repetir las palabras para confirmar la comprensión.
- Controlar: Corregir los errores de pronunciación, léxico, ortografía, gramática o de estilo.
- Memorizar: Considerar los elementos nuevos, pronunciarlos en voz alta, buscar una mnemotécnica y escribir los elementos repetidamente.
- Adivinar/inferencia inductiva: Adivinar el significado de las palabras que desconoce tomando en cuenta otras palabras claves, estructuras, imágenes, contexto, etc.
- Razonar en forma deductiva: Comparar la lengua meta con su lengua materna u otra lengua; agrupar palabras, buscar reglas de concurrencia. En este punto coincide con R. Oxford.
- Practicar: Experimentar con los sonidos nuevos; repetir frases hasta que su pronunciamiento se haga fácil, escuchar detenidamente y tratar de imitar.

Asimismo, Rubin (1975:44) considera importante la creación de oportunidades para practicar con los colegas de clase, escuchar la radio, ver la televisión e interactuar con hablantes nativos. Otros investigadores como Griffiths (2004:1), Oxford (1990), Rubin (1975), O'Malley (1985), Seliger (1984) Lewis, Danesi, Larsen-Freeman y Long (1991) han hecho aportaciones importantes para ayudar y orientar a los aprendientes. Cualquier estrategia debe tener como punto de partida al propio alumno, quien con su motivación y deseos de aprender optará por sus preferencias y estilos de adquirir una lengua. Comprometido con su proceso de aprendizaje, y en base a sus propias habilidades y destrezas, el aprendiente irá avanzado hasta descubrir mejores formas de aprender, variará su inicial estilo dependiendo de las circunstancias, edad, experiencia previa (bagaje educativo y cultural) y el tiempo que tiene para conseguir sus objetivos (un estudiante con fines específicos goza de un tiempo límite para dominar una lengua extranjera). Todo esto nos lleva a considerar la importancia que tienen los rasgos de la personalidad, a juicio de Cohen (1998:15), al afirmar que

las estrategias no actúan por sí mismas, sino que van directamente unidas a los estilos subyacentes del alumno (p.ej. cómo se afronta en general el

aprendizaje) y a otras variables relacionadas con la propia personalidad (como la ansiedad y la percepción que se tiene de uno mismo).

Desde un punto de vista cognitivo, Ellis (1985: 114) afirma que las estrategias de aprendizaje se refieren a la manera como las personas “perciben, conceptualizan, organizan y recuerdan la información”, a lo que añade que cada individuo tiene un modo más o menos consistente de funcionamiento cognitivo. De este modo, quiere valorar las técnicas del discente para percibir, analizar y tener presente la información lingüística.

En ese sentido, el profesor también aporta sugerencias. Varios colegas encuestados dijeron que al inicio de un proceso de enseñanza ellos indican modos de aprender vocabulario, técnicas de comprensión oral, realización de campos semánticos y estrategias de lectura. El apoyo del profesor y las iniciativas del estudiante potencian los estilos de aprendizaje, por ejemplo: recordar frases y estructuras, utilizar planes de comunicación alternativos, asimilar mediante imágenes las palabras nuevas, tener un mejor panorama para comunicar lo que pretende, etc. A propósito, los lingüistas Richards y Lockhart (1998: 60) han clasificado los estilos de aprendizaje de la siguiente forma:

- a) **Estilo de aprendizaje concreto:** los alumnos se orientan en las personas y son afectivos. Emplean métodos activos y directos para captar y procesar información. Se interesan por la información con un valor inmediato. Son curiosos, espontáneos y dispuestos a correr riesgos. Evitan el aprendizaje rutinario y el trabajo escrito, prefieren las experiencias visuales o verbales.
- b) **Estilo de aprendizaje comunicativo:** los alumnos son bastante autónomos, muestran preferencia por el aprendizaje en el que se estimulan las relaciones sociales. Necesitan de las aportaciones de otras personas y la interacción. Aprenden de las labores en común y de las actividades en grupo. El miedo no los intimida porque son conscientes que la práctica conversacional es oportuna y adecuada.
- c) **Estilo de aprendizaje analítico:** los alumnos se orientan al objeto, tienen gran capacidad para relacionar e inferir, y prefieren las presentaciones lógicas y didácticas. Son independientes, intentan resolver sus problemas y disfrutan investigando ideas y estableciendo principios por sí solos. Son serios, se esfuerzan y son vulnerables ante el fracaso.
- d) **Estilo de aprendizaje basado en la autoridad:** los alumnos se sienten bien en una clase tradicional y acostumbran depender del profesor, les gusta que ejerza su autoridad. Son reacios al aprendizaje por descubrimiento, prefieren las indicaciones para hacer algo, no toleran todo

aquello que no concuerda con lo previamente establecido. Son responsables y fiables. Les gusta y necesitan la progresión estructurada y secuenciada. Así, proponemos el gráfico 6 que puede servir para que el estudiante haga una autoevaluación de su estilo de aprendizaje.

Autoevaluación para conocer el estilo de aprendizaje del estudiante

	Siempre	Con frecuencia	A veces	Nunca
Escribe las palabras nuevas en tarjetas, las repite cuando viaja o tiene la menor oportunidad				
Relaciona las palabras nuevas con gráficos o imágenes que ve a su alrededor. También con alguna regla nemotécnica				
Memoriza las palabras, unas cinco a seis diariamente como mínimo				
Presta atención a la entonación, repite oraciones o palabras nuevas frente al espejo para memorizarlas y mejorar la pronunciación				
Después de clases revisa todo lo aprendido y organiza los materiales pensando en los temas que va a aprender al día siguiente				
Busca practicar con un amigo, con un hablante nativo				
Intenta utilizar la lengua en la calle, el restaurante, etc., sin miedo a cometer un error				
Mira la televisión, escucha la radio en la lengua que está aprendiendo				
Intenta practicar y usa una grabadora para mejorar su pronunciación y grado de comprensión				
Lee periódicos, revisa las noticias en el internet				
Practica nuevas expresiones y trata de utilizar en las horas de clase las nuevas palabras aprendidas con anterioridad				
Toma apuntes en la clase y luego en su casa, ayudado por las herramientas del internet, las organiza de acuerdo a su estilo de aprendizaje				

En la clase trata de ser comunicativo, pregunta, practica, dialoga con su profesor y colegas				
Crea asociaciones mentales y organiza campos semánticos				
Aprovecha al máximo las clases, usa gestos, mímica, trata de mejorar su mensaje				
Usa técnicas de relajación para evitar el cansancio, recurre a la música, al humor				
Intenta reducir la ansiedad, se da ánimos y siempre muestra una motivación				
Practica diferentes técnicas y aprovecha los recursos del internet				
Pierde el miedo a los errores y los reconoce como parte del proceso de aprendizaje				
Subraya y repasa lo que le parece interesante				

Gráfico 6. Durante el análisis de los resultados le otorgamos a los adverbios de frecuencia el siguiente puntaje: siempre (4), Con frecuencia (3), a veces (2) y nunca (1). El estudiante con mejor puntaje tendrá un estilo tradicional, basado en la autoridad. El que consigue un elevado puntaje es porque gusta de un estilo concreto

Propusimos una encuesta entre los estudiantes que consolidaron su objetivo. Ellos fueron entrevistados para conocer detalles de su estilo de aprendizaje, los que publicamos por ser de interés para los estudiantes de segundas lenguas. Los puntos de coincidencia fueron:

- Un constante interés por comunicarse
- Mostrar en todo momento aptitud positiva hacia los nuevos conocimientos
- Tratar de comprender como funciona el sistema lingüístico
- Tomar conciencia y sentirse involucrados en el proceso de aprendizaje
- Evitan caer en la desesperación y al mismo tiempo evitar el desánimo cuando aparecen algunos inconvenientes. Por ejemplo, tener paciencia con el sistema gramatical.
- Familiarizarse con la idea que es oportuno y adecuado pensar en la lengua objetivo.
- Respetar y asimilar los consejos de su profesor
- Practicar en forma constante la entonación y pronunciación de las palabras
- Utilizar tarjetas (*flash card*) para anotar las palabras nuevas y practicar con ella cuantas veces sean necesarias.
- Acudir a lugares donde frecuentan nativos en la lengua meta con el fin de practicar e interactuar. Por ejemplo, los restaurantes, supermercados, lavanderías etc.
- Al llegar a casa, tomar unos quince minutos para recordar todo lo trabajado con su profesor. Las dudas o actividades que demandan más atención serán consultadas al día siguiente.

- Tomar ventaja de las similitudes de su lengua nativa con la lengua meta; y aquellas diferencias serán practicadas en más de una oportunidad. Hablamos de la parte gramatical y el aspecto léxico.

El Enfoque Comunicativo Interactivo busca promover la enseñanza focalizada en el aprendiente. Apuesta por una enseñanza tratando de dar respuestas a dos interrogantes: “el cómo y por qué aprende”. Una vez obtenidas las respuestas, se orienta el proceso de aprendizaje hacia un rol más activo del aprendiente, buscando que sea pragmático, que reflexione y aprenda sobre su propia actuación y su experiencia cotidiana. El siguiente paso es conseguir su competencia comunicativa mediante tres estrategias: *metacognitivas*, que le ayuden a regular su cognición, a planificar y evaluar su progreso. *Afectivas*, que estimulen confianza en sí mismo, perseverancia y aptitud para implicarse de lleno a su proceso de aprendizaje. Y *Sociales*, para promover, a juicio de Oxford (1990: 9-13), una buena empatía e interacción en la comunicación. El objetivo del ECI es adoptar una metodología que favorezca el desarrollo de las destrezas y estrategias pragmáticas, que ayuden a una mejor elaboración del significado de los enunciados, de una buena comprensión oral y una progresiva interacción comunicativa. El ECI promueve que los estudiantes consigan destrezas que les permitan involucrarse en diálogos reales, que alcancen un nivel aceptable de español en los seis meses de su período de inmersión. Este es el criterio que sigue Knowles (1976: 23), citado en Williams y Burdem (1999:155), al decir que

los estudiantes tienen que ser conscientes de que la educación es un proceso que dura toda la vida. En consecuencia, uno de los objetivos de los docentes debe ser ayudar a los individuos a que desarrollen la actitud de que el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida.

En ese sentido, proponemos que los aprendientes consideren y tengan presentes los siguientes objetivos para estimular la enseñanza-aprendizaje de L2 en un marco comunicativo:

- a) Tener una motivación clara, tomar conciencia del proceso de aprendizaje en que se involucran, definir sus intereses, reconocer su estilo y asumir protagonismo en su propio aprendizaje utilizando los recursos disponibles dentro y fuera del aula (internet, las tareas del profesor, la televisión y la radio).
- b) Tener una actitud positiva, estar permanentemente motivado. Ello implica controlar su ansiedad, perder el miedo a los errores, al qué dirán y arriesgar en la comunicación. El

aprendiente debe profundizar de forma personal los aspectos socioculturales y lingüísticos que más le interesen.

- c) Planificar su trabajo, tomar iniciativas, identificar las técnicas y procedimientos que impulsen el logro de sus objetivos. Debe activar los conocimientos y experiencias anteriores y junto con la nueva información, elaborar mejores alternativas para un exitoso aprendizaje. Rubin (1975:43), citado por Griffiths (2005:11), afirma que para adquirir conocimientos “el estudiante debe usar las técnicas o dispositivos que lo ayuden a tener un fuerte deseo de comunicarse”.
- d) Ejecutar un plan de acción basado en la asimilación y retención. Cerca de 50 estudiantes que consiguieron sus objetivos de aprendizaje llevaron un cuaderno personal de notas y utilizaron las conocidas *flash cards* para elaborar listas de verbos y vocabulario nuevos. En un lado escribieron la nueva palabra aprendida y en el otro lado pusieron su significado en inglés. De igual forma lo hicieron con los conectores y frases idiomáticas (algunas páginas webs donde se pueden preparar tarjetas y hacer anotaciones online: quizlet.com, studyblue.com, cram.com, kitzkikz.com, flahcardmachine.com). Viajando en tren, en el avión y en cualquier lugar posible, ellos repasan el contenido de las tarjetas. Motivados y por iniciativa propia, buscan a otros colegas que aprenden el español para interactuar. El éxito está en repetir, memorizar, crear asociaciones y controlar sus propios errores con el afán de superarlos.
- e) Escuchar cuantas veces sea necesario. Por definición, la lengua es sinónimo de comunicación, y si es hablado, mucho mejor. Audio libros, canciones, diálogos cortos, audios digitales, noticieros radiales y televisivos, reproductores multimedia portátiles, permitirán que su cerebro se familiarice y capte palabras del contexto.
- f) Considerar el método de repetición espaciada. Se trata de una técnica de aprendizaje en la que se revisa a intervalos la información aprendida con cierto grado de progresión. El individuo tiene un aprendizaje activo y está obligado a constantes preguntas y respuestas con el fin de evitar que se olvide lo aprendido.
- g) No tener miedo a los errores, pues forman parte del proceso. Los errores son una especie de termómetro para conocer el nivel que va adquiriendo el estudiante; y para el profesor, el elemento clave para saber dónde y cómo hay que actuar.
- h) Salir con alguien que habla la lengua objetivo. No tener miedo para llevar adelante esa experiencia es síntoma de la actitud del estudiante. Y cuando aprenda una palabra nueva la sugerencia es intentar usarla cuantas veces sea necesario.

Fuera del aula, el estudiante debe privilegiar su labor de aprendizaje tratando de hacer las tareas que el profesor le ha recomendado, revisar todo lo trabajado durante el día, usar el material audiovisual sugerido o el que pueda conseguir a través de internet y la televisión.

Durante el período de aprendizaje los estudiantes que pertenecen al gobierno de los Estados Unidos no trabajan y se dedican exclusivamente a dominar el idioma que usarán en los próximos dos a cuatro años. Desde esa perspectiva, los aprendientes se entregan en “cuerpo y alma” a estudiar y practicar. Por ello, es habitual sugerir a ellos una serie de actividades donde se combine el material didáctico interesante o entretenido, y la revisión de todo lo actuado con su profesor. Ellos saben que en casa necesitan sentarse en el sofá y cerrar sus ojos por quince minutos para analizar las horas de clases. Aquellas dudas y temas que lo ameriten, serán trabajados nuevamente con su profesor. Durante la primera hora de clase es importante comentar las noticias del día²⁹. Muchas veces proponemos que el aprendiz y el profesor presenten y comenten tres noticias cortas cada uno. Así estimulamos la interacción.

Schunk, Pintrich y Meece (2008:354) creen que son válidas las sugerencias de actividades que fomenten el valor y el interés en aprender. Por ello creemos en la importancia de llevar adelante actividades dentro y fuera del área. Dentro de este criterio, proponen la utilización de materiales y actividades auténticas que posibiliten una relación con el mundo real. Para nuestro trabajo pedagógico muchas veces nos trasladamos a un supermercado hispano, un restaurante mexicano o una pollería peruana.

La idea es romper con el concepto tradicional de aula, la insuficiencia sagaz de los métodos que desaprovechan el input y la interacción. En el ECI propulsamos diálogos reales para mejorar los outputs orales de los estudiantes. Pretendemos que el aprendiente mantenga su motivación. Un estudiante motivado aprovechará mejor los recursos que dispone, será más creativo con la lengua y tendrá confianza para expresarse. Tarone (1980: 3) sugiere que, al

²⁹ Esta interacción dio motivo a una nueva tarea, que es fácilmente adaptable de acuerdo al nivel del estudiante. Cierta día, un estudiante del nivel A-2 caracterizado por su poca afinidad con las tareas y de escasa participación oral, dejó entrever durante las conversaciones su afición por el fútbol americano. Entonces, el profesor buscó material aparente sobre el tema (artículos periodísticos y un video) y entregó al aprendiente para preparar una exposición de diez minutos al día siguiente. El profesor estuvo en lo correcto, su hipótesis resultó cierta y fue una agradable experiencia la exposición del estudiante. Motivado por el contenido del material se preparó con antelación, leyó los artículos, miró tres veces el video y elaboró un texto guía para exponer.

Desde entonces, a todos los estudiantes que van consiguiendo un nivel A-2 del MCER, se les brinda material adecuado a sus gustos y aficiones. Y ellos logran hablar y dialogar con mayor interés, motivados e interesados en seguir aprendiendo. Schiefele (2009: 207) destaca que, si hay interés en los temas tratados en la clase, aumenta la motivación e influye en los resultados.

ayudar a los estudiantes a manifestar lo que quieren o necesitan decir, las estrategias de comunicación pueden ayudar a expandir el lenguaje. “Incluso si la comunicación no es perfecta en términos léxicos o gramaticales, en el proceso de utilizar el lenguaje para la comunicación, el estudiante va a estar expuesto al input del lenguaje que puede dar como resultado el aprendizaje”. Lo importante es que los estudiantes tengan confianza para desarrollar todo tipo de actividades que faciliten el dominio de la lengua meta.

1.7. La enseñanza-aprendizaje de una 2ª Lengua

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera tiene que ver con la enseñanza o el aprendizaje de un idioma no nativo. En el caso de la enseñanza, es el profesor quien desempeña un papel importante y junto a sus innatas destrezas pedagógicas debe exhibir una serie de conocimientos y factores en el salón de clases. Santos Gargallo (1999:22) hace mención que

a todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, es decir, en los factores psico-afectivos, sociales, educativos, etc. que inciden en dicho proceso; ya que cuánto más separamos sobre este proceso, mejor podríamos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua.

En el caso del aprendizaje, se trata de un proceso donde el estudiante, dotado de un estilo cognitivo, se enfrenta a contextos específicos para aprender una segunda lengua con la intención de comunicarse con personas de una cultura diferente. En los discentes adultos, ellos tienen una necesidad lingüística y deben ser conscientes de una serie de exigencias en términos de tiempo y exhibir un conjunto de habilidades y destrezas que lo ayuden a elevar su rendimiento.

El aprendiente adulto debe conjugar una serie de elementos externos e internos. Internos como sus estrategias de aprendizaje y factores extralingüísticos como la motivación, aptitud, inteligencia, etc. Externos como el desarrollo de un caudal lingüístico, el input; la interacción y todo lo concerniente a sus actividades de aprendizaje, incluido el contexto socio-cultural. Netten y Germain (2012:93), desde un punto de vista neurolingüístico³⁰, proponen 5 principios para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la premisa de estimular las habilidades comunicativas de los estudiantes:

³⁰ Netten y Germain son psicolingüistas, autores de un programa curricular denominado “Intensive French” que se está aplicando de manera satisfactoria en las escuelas de Canadá.

- Adquisición de una gramática interna, creación de una competencia implícita.
- Uso de una pedagogía en que se priorice el desarrollo del lenguaje oral.
- Uso de una pedagogía basada en proyectos, enfoque en el significado y no en la forma.
- Uso de actividades comunicativas reales, desarrollando tareas comunicativas auténticas en el salón de clases.
- Uso de estrategias de enseñanza interactivas, con énfasis en la interacción de los estudiantes.

La puesta en marcha de estos principios implica la presencia de un agente educativo: el docente. Todo docente debe iniciar su trabajo convertido en un psicólogo espontáneo que analice el sentir, la actitud y perspectivas del estudiante. Tras la información preliminar debe concatenar esfuerzos, consciente de que lo académico va de la mano con lo cultural y, a partir de ahí, fomentar el diseño de materiales y las estrategias pedagógicas. A ello Zárte (1995:71) refiere que,

adoptando estrechamente sus prácticas de enseñanza al contexto local, el docente confirma la tecnicidad de su profesión, no solo dominando la lengua que enseña, sus referencias y su campo disciplinar, sino también analizando la relación particular entre el entorno cultural de su enseñanza y la lengua y la cultura que enseña.

Durante su aprendizaje el estudiante adulto tiene que aprovechar las enseñanzas explícitas e implícitas de su profesor, y hacer uso de esa cualidad innata que tiene para procesar la información y negociar el significado, pues, como reconoce Griffin (2005:144), “gozan de mucha flexibilidad mental y social como para ejercitar la memoria al máximo y asumir ciertos aspectos socioculturales”. El discente también debe utilizar sus estrategias de aprendizaje que según Oxford (1990:8) “usa el estudiante para que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más divertido, más centrado en sí mismo, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones”.

En cuanto al profesor, conociendo la actitud y proceder del discente, así como sus estrategias de aprendizaje, tiene las armas para elaborar su estrategia pedagógica. Según Shehan (1989:25), su labor esta expedita para planificar mejor la clase, elaborar los materiales didácticos e incluso añadir tareas y actividades que estimulen estrategias concretas a favor del proceso.

El éxito de este trabajo corresponde a un esfuerzo cooperativo y significativo de los protagonistas del proceso. Ambos, profesor y discente deben llevar adelante un intercambio

lingüístico en el que los interlocutores deben participar activamente e influenciarse entre sí, donde existan las preguntas y respuestas, una interacción en medio de un *feedback* con sensatas interrupciones, valorando el error y con correcciones bajo características: respuesta-estímulo-refuerzo. En este sentido, Williams y Burden (1999:48) sostienen que

desde que nacemos interactuamos con los demás en nuestra vida diaria y a través de estas interacciones damos sentido al mundo. Así podemos comenzar a ver en el interaccionismo social un apoyo teórico muy necesario para el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, pues en él se afirma que aprendemos un idioma mediante el uso que hacemos de la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas.

1.7.1. La Instrucción formal

En el contexto ideal para el aprendizaje de una segunda lengua existen, según coinciden muchos investigadores, hay dos formas bien marcadas para su adquisición y enseñanza-aprendizaje: la instrucción natural y la instrucción formal. Cada contexto de adquisición implica en mayor o menor medida contacto con la lengua meta. Así Cenoz y Perales (2000:110) explican que la

vigencia de dos tipos de contexto disímiles: el contexto natural, en el que a través de una interacción u observación con hablantes de una L2 se adquiere una lengua; y el contexto formal, donde el aprendiente se instruye sobre el funcionamiento de la lengua, mayormente en las aulas.

En la instrucción natural las personas aprenden por medio de la exposición a través del contacto directo y una interacción comunicativa con hablantes naturales de la lengua objeto en distintas situaciones sociales. El input que reciben se convierte en vital, todo lo que escuchan cotidianamente se convierte en una especie de inmersión y aunque su objetivo no es esencialmente didáctico, tiene una dinámica y una relación de continuidad 'no convencional' de aprendizaje. La persona aprende todo aquello que se relaciona a su experiencia personal y su contacto permanente con la cultura de la lengua objetivo. Según Littlewood (1992: 70), hay tres elementos que caracterizan la instrucción natural:

- a) la lengua no tiene por qué ser presentada de manera gradual como se acostumbra en las escuelas. Las personas están expuestas a ejemplos naturales del idioma que escucha y practica a través del contacto directo.
- b) no existe necesidad de practicar mediante la aplicación de cada elemento de la lengua. La competencia lingüística se desarrolla procesando internamente la lengua a la que se está expuesto.
- c) no es necesario efectuar las correcciones con las personas se expresan.

Referente a la instrucción formal, materia de investigación, el aprendiente se instruye sobre el funcionamiento de la lengua. El entorno en que se desarrolla el proceso de aprendizaje gira alrededor de tres elementos esenciales: el aula, el docente y el material didáctico. En la instrucción formal la presencia del profesor es esencial y Littlewood (1992:51) sugiere

algunas técnicas objetivo que existen independientemente del estudiante y deben ser adquiridas: estructuras, recordar vocabulario, encontrar formas de incorporar funciones comunicativas, etc.

En el contexto formal de aprendizaje de una lengua extranjera los aprendientes se involucran en el proceso del profesor bajo situaciones reales y permanentes, intentando que ellos adquieran una formación lingüística. Como recomienda el ECI, también son válidos en el contexto formal factores extralingüísticos y estrategias sociales que también comparte L. Nussbaum (2001: 143), al afirmar que

son asequibles las conversaciones en lengua extranjera con el docente o con otros alumnos, realizar actividades como ver películas o programas de televisión; leer, escuchar canciones, etc.

En la instrucción formal hay contenidos y estrategias sobre la lengua objetivo, y el profesor direcciona su trabajo pedagógico con criterios planificados. Por ello, es importante el discurso del profesor, las convenciones lingüísticas que se instruyen en el entorno del aula. En lo concerniente al aprendiente, cómo recibe de forma consciente y reflexiva los conocimientos del nuevo sistema lingüístico. Schmidt (2001:30) argumenta que no existe aprendizaje sin una atención consciente a la forma y que, por lo tanto, “más atención ocasiona más aprendizaje”.

Por tanto, en la instrucción formal se da un proceso de aprendizaje consciente donde el aprendiente recibe y analiza las reglas que configuran una lengua y sus características. Según Larsen-Freeman y Long (1991:321), la instrucción formal claramente tiene efectos positivos sobre la velocidad en que los estudiantes adquieren el idioma. Esta aseveración es confirmada por Ellis (1990:171) en estos términos: “quienes reciben una instrucción formal superan a los que no lo hacen, aprendiendo más rápidamente y alcanzando niveles más altos al final del proceso”.

Durante una instrucción formal el aprendiente recibe los medios y seguridad lingüística que requiere para interactuar y conseguir comunicarse. Una instrucción formal puede influir en aspectos determinados del aprendizaje de una segunda lengua tal como las estrategias de procesamiento de los aprendientes, ejercitar y desarrollar su interlengua. En ese sentido, Baralo³¹ (1995:65) sostiene que “muchos aprendientes de una LE consiguen un nivel de dominio de la lengua meta que les permite comunicarse con corrección y fluidez, y que sólo han estado en contacto con la LE en contextos institucionales con instrucción formal”.

A través de programas de enseñanza y una buena motivación se promueve la fluidez que encamina al discente hacia la consolidación de los conocimientos adquiridos. Parte importante en esta misión son las tareas que le permitan impulsar su propio desarrollo lingüístico. J. Zanón y M. Gómez (1994:83)³² creen que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje hay tareas formales que aportan:

- Valor educativo, en cuanto a las tareas, se dan durante la observación y el autodescubrimiento de los mecanismos de trabajo en el aula.
- Valor comunicativo, al incorporar la comunicación como eje principal de su resolución.
- Valor gramatical, en la medida en que el aprendiente pasa por procesos de análisis, reflexión y reestructuración de aspectos gramaticales.
- Valor de aprendizaje autónomo, porque las tareas formales desarrollan estrategias de capacitación y psicolingüísticas de aprendizaje.

³¹ La doctora Marta Baralo escribió el artículo “Adquisición y/o aprendizaje del español/LE”. Dicha investigación fue publicada en las actas VI del congreso ASELE.

³² Trabajo de investigación expuesto durante el Congreso de ASELE de 1994, actas V, y que, según los autores, fue resultado de actividades de campo en el Instituto Cervantes de Rabat, durante el curso 1993-94.

En la instrucción formal el docente es esencial para promover conocimientos sociolingüísticos y educativos. Y los aprendientes deben tener una exposición natural durante su instrucción, especialmente en los períodos de inmersión, donde la práctica, el contacto con hablantes nativos y los escenarios reales ayudan a consolidar los conocimientos adquiridos.

En el caso de los estudiantes que se involucran en clases de inmersión, es preciso que consigan su propio desarrollo lingüístico mediante el ejercicio y desarrollo de su interlengua, y en medio de un ambiente controlado. El docente puede corregir, modificar y promover su afianzamiento en la lengua meta. Dentro de esta línea, Cadierno (1995: 190) está convencida de los resultados de la instrucción formal, llegando a afirmar que “en lugar de discutir si la instrucción formal propiamente dicha marca una diferencia en la adquisición de una lengua extranjera, sería más apropiado considerar qué tipo de instrucción formal sería la más efectiva”.

1.7.2. Instrucción implícita o instrucción explícita

Llevar adelante una instrucción explícita o implícita y decir que una es más ventajosa que la otra para el propósito de los aprendientes, es ingresar a un campo controversial. R. Ellis (1994:362) opina que esta dicotomía solo puede ser dilucidada en la medida que tengamos un mejor entendimiento del significado de consciencia. En otras palabras, está de acuerdo con el nivel de consciencia que el aprendiente adquiere durante el desarrollo del proceso en que está inmerso.

En el caso de la instrucción implícita, es un proceso automático y no intencional. DeKeyser (2003:313) señala que en este proceso el aprendiente no tiene consciencia de lo que aprende ni tiene intención de aprender. Según DeKeyser, la mayoría de los aprendizajes implícitos se dan por lo general sin un contexto formal y sin la presencia de un profesional de la enseñanza. Un ejemplo de ello sería la presencia de un niño en la playa que va tras su pelota que el viento llevó mar adentro. En su intención de rescatar la pelota descubre intuitivamente que moviendo sus pies y brazos puede nadar y llegar hasta donde estaba su balón.

Su deseo de recuperar esa pelota resultó vital para conseguir el objetivo, pero él no fue consciente que aprendió a nadar y, al mismo tiempo, sobrevivió a un inminente peligro. Tampoco tuvo a su lado a un instructor de natación o de supervivencia. Otros investigadores consideran que la enseñanza implícita de contenidos es efectiva en muchos casos, en la medida

en que ayuda al aprendiente a tener cierta autonomía y a la postre genera una carga efectiva en beneficio de su proceso de aprendizaje. Hayes y Broadbent (1988:249) y también Reber (1967:317) coinciden en que la instrucción implícita tiene tres características importantes: es un aprendizaje no intencional, el estudiante no tiene consciencia acerca de lo que se aprende, y un aprendizaje implícito se convierte en una ejecución automática de una conducta motora. N. Ellis (1994:1) sostiene que el aprendizaje implícito consiste en la adquisición del conocimiento de las estructuras básicas de un estímulo ambiental mediante un proceso que se da de manera natural, simple y sin operaciones conscientes.

La instrucción explícita es todo aquello que el aprendiente tiene deseos de aprender y es consciente de por qué lo aprende. En la enseñanza de idiomas la instrucción explícita se basa en un sistema de reglas que permite ganancias significativas en el aprendizaje de las estructuras de la lengua objetivo, hace más ágil el proceso de adquisición del discente. Muchos investigadores sostienen que la instrucción explícita es un proceso de contrastación, de hipótesis y que no es una metodología de enseñanza, aunque sí está relacionado con las metodologías, al centrarse la enseñanza en la forma. En este sentido, se consideran dos tipos de metodologías: una que está ligada a los conocimientos de quien enseña y otra que está focalizada en la experimentación, utilización y aplicación de quien aprende.

La enseñanza explícita requiere que los alumnos presten atención a las formas presentadas y las comprendan. Puede ser didáctica o deductiva, por descubrimiento o inductiva. La enseñanza implícita requiere que los alumnos infieran el funcionamiento de las formas sin que este sea un proceso consciente, como apunta Rod Ellis (2005: 16). Más aún, según Robinson y Ellis (2000:498), la enseñanza explícita es “más efectiva y favorece la evaluación posterior a la instrucción del aprendizaje de formas, comparada con las situaciones *implícitas*, donde los aprendientes no promueven o demuestran tal percepción”.

Por su parte, Bialystock³³, en su modelo sobre las estrategias de aprendizaje reconoce el paso de lo explícito a lo implícito como resultado de un continuo uso de la instrucción formal, permitiendo que la información *controlada* se transforme en *automática*. Un aprendizaje con “conocimiento formal” de un idioma implica el conocimiento explícito de las reglas. Por tanto, el aprendizaje está relacionado como un modelo consciente. Ellis (1991:170) dice que ese

³³ Tomado de H.D. Brown (1987:189-191), Bialystok sugiere la existencia de un *continuum* explícito – implícito para observar lo complicado que resulta la adquisición de una segunda lengua.

conocimiento consciente ayuda a acelerar el aprendizaje y al mismo tiempo otorga las herramientas para evitar las fosilizaciones.

En los años 40, cuando empezaron a evolucionar los métodos y enfoques para el aprendizaje y adquisición de los idiomas, apareció el *Método Audiolingual*, que reconoció la importancia de la enseñanza explícita. Para sus creadores era importante la precisión de la pronunciación y el uso correcto de la gramática. Luego apareció el Enfoque Oral –Situacional, desarrollado por lingüistas británicos como una opción al método *Audiolingual* que apareció en los Estados Unidos. Estos métodos guardan cierta semejanza respecto al programa estructural que tienen, pero difieren porque el Enfoque Oral-Situacional le da importancia a los significados y a las estructuras situacionales, sin dejar de enseñar la gramática de manera inductiva. Versiones posteriores de este enfoque incorporaron las explicaciones gramaticales explícitas. Posteriormente, surgió el *Enfoque Nociofuncional* que, de acuerdo a Richards y Rogers (1986: 72), sugiere algunos elementos implícitos como el concepto de tarea, afirmando que son “acciones en las que se usa la lengua para realizar actividades significativas con la finalidad de promover el aprendizaje”. Otro elemento implícito está relacionado al aprendizaje de lenguas que supone segmentos de lengua fijos. La metodología del *Enfoque Nociofuncional* está direccionada más a la precisión que a la fluidez.

En los 80 vislumbraron el *Enfoque Natural* y el *Enfoque de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua*. El *Enfoque Natural* promueve la idea que el aprendiente necesita escuchar durante un tiempo considerable el sistema fonológico de la Segunda Lengua con el objetivo de internalizarlo y luego empezar a hablar, aunque no haya recibido una instrucción explícita. En el la enseñanza comunicativa se enfatiza el valor comunicativo del lenguaje y, por lo tanto, se persigue el desarrollo de una competencia comunicativa a través de una instrucción explícita, sin que se excluyan las formas gramaticales, como sí lo hace el Enfoque Natural.

En el *Enfoque Comunicativo Interactivo* se trata de desarrollar las destrezas comunicativas de los estudiantes sin obviar la forma lingüística. Canale y Swain (1980:3) sostienen que el objetivo de la enseñanza de una lengua es alcanzar una competencia comunicativa basada en cuatro esenciales partes: competencia gramatical, del discurso, estratégica y sociolingüística. Por su parte, Ellis (2005:40) cree necesario que “la instrucción se oriente de forma predominante al desarrollo del conocimiento implícito de la Segunda Lengua, que sin

que ello suponga desatender el conocimiento explícito”. En su opinión, el conocimiento implícito se retiene de forma inconsciente y “solo puede verbalizarse si se hace explícito”.

se puede argumentar que el conocimiento explícito se emplea tanto en los procesos de formulación de mensajes como en la supervisión, y muchos aprendientes tienen la posibilidad de acceder a su memoria explícita para alcanzar esos propósitos. Con independencia de que el conocimiento explícito tenga un valor en y por sí mismo, o no, lo cierto es que puede contribuir al desarrollo de la lengua al facilitar el desarrollo del conocimiento implícito.

R. Ellis (2005: 16) nos muestra un cuadro que resume la enseñanza explícita e implícita

OPCION	DESCRIPCION
1. Enseñanza explícita a) Didáctica (deductiva) b) Descubrimiento (inductivo)	-Enseñanza que requiere que los alumnos presten atención consciente a las formas presentadas a fin de que las capten y las comprendan. -Se proporciona a los estudiantes una explicación de las formas. -Se proporciona a los estudiantes datos en la L2 que ilustran esas formas y se les pide que descubran su funcionamiento por sí mismos.
2. Enseñanza implícita a) Input sin realzar b) Input realzado	-Enseñanza requiere que los alumnos infieran el funcionamiento de las formas sin que éste sea un proceso consciente. -Se pide a los estudiantes que memoricen datos de la L2 que ilustran una determinada forma. -Se presentan a los estudiantes datos en la L2, sin pretender atraer su atención hacia las formas objeto de estudio. -Las formas objeto de estudio son puestas de relieve (mediante el uso de la cursiva, por ejemplo) para de este modo propiciar la percepción de las mismas.

Gráfico 7. Rod Ellis ofrece un punto de vista sobre la enseñanza explícita e implícita

1.7.3. La enseñanza significativa

En calidad de docentes siempre intentamos plantearnos retos respecto al trabajo en el aula. Es normal, al finalizar una jornada de trabajo, llevar adelante reflexiones e interrogantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que cumplimos. ¿Fue buena? ¿Entendieron los alumnos? ¿Cómo podemos mejorar la interacción con ellos? ¿Cómo podemos mejorar nuestro

trabajo y cómo promover que los aprendientes sigan motivados con nuestras enseñanzas? ¿Conseguimos que los aprendientes obtengan un proceso de aprendizaje significativo? Estas y muchas más inquietudes circulan alrededor de los profesores, en la que tampoco faltan las intenciones de saber algo más del factor enseñanza y por qué debe ser significativa.

La acepción más próxima es que la enseñanza favorece el aprendizaje y, por lo tanto, una lógica deducción es que la enseñanza guarda relación directa y permanente con el aprendizaje. Enseñamos a través de un proceso que facilita conocimientos para que se produzcan cambios en las personas que actúan como aprendientes. Según Fenstermacher (1989: 153) la enseñanza es un proceso en el cual una persona que posee cierto contenido, trata de transmitirlo a otra persona que inicialmente carece de ese contenido y, por lo tanto

es un acto entre dos o más personas, una de las cuales es capaz de hacer más que la otra, comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimiento o habilidades de una u otra.

Una buena enseñanza promueve el desarrollo personal, profesional y social de los individuos, y tiene como idea central permitir que el aprendiente tenga las herramientas y competencias básicas acorde con la modernidad que vamos alcanzamos. Por ello, Hall & Cook (2012:272) afirman que

las teorías de la enseñanza de idiomas y las tendencias en la adquisición del lenguaje han cambiado en los últimos cien años, influenciado por perspectivas lingüísticas, psicológicas, educativas y políticas derivadas de una “mezcla de afirmación, teoría, observación y experimento”.

Una característica de la enseñanza es su intencionalidad de influir sobre el aprendizaje considerando elementos como la comunicación, interacción, recreación y construcción del conocimiento. Y una enseñanza significativa está inmersa sobre la construcción del conocimiento del aprendiente, el que debe ser adquirido como consecuencia de una interacción relevante que profundice la estructura cognitiva del individuo. Ortega³⁴ (2007), quien investiga el aprendizaje de una 2ª lengua desde una perspectiva cognitiva-interaccionista afirma que “la práctica de una segunda lengua descansa en varias teorías del aprendizaje cognitivo-interaccionista que ven el aprendizaje de idiomas como el resultado de la interacción de

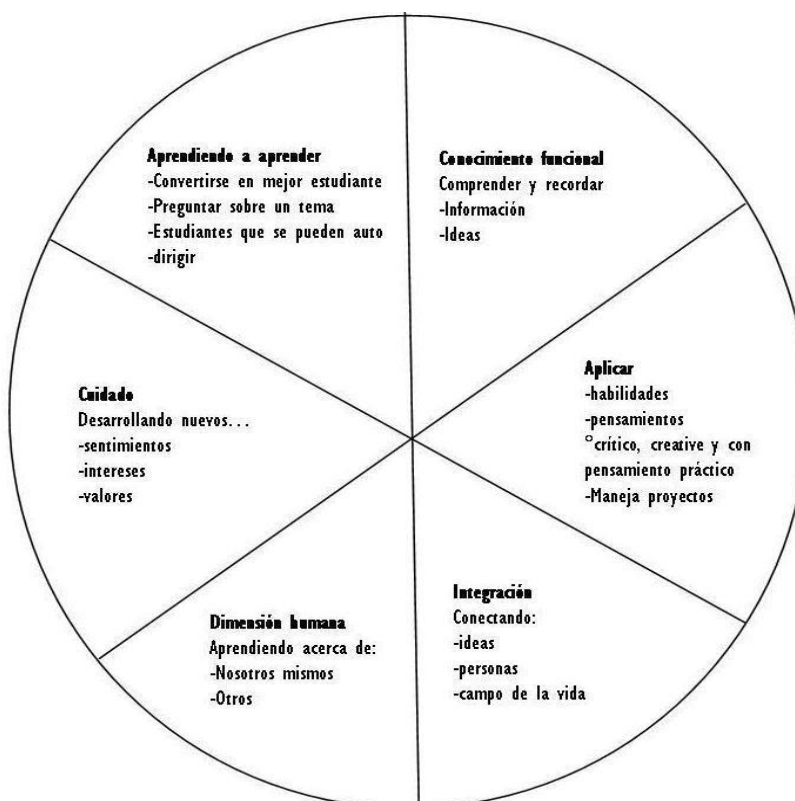
³⁴ Lourdes Ortega publicó el artículo “Práctica significativa de una segunda lengua en aula de lengua extranjera: una perspectiva de SLA cognitivo-interaccionista”, publicado por Cambridge University Press, páginas 180-207. La cita aparece en el sumario del artículo donde Ortega afirma también que “el uso productivo significativo que se ofrece durante la práctica de interacción comunicativa, impulsa la adquisición”.

influencias múltiples que pueden ser internas al alumno (atención a la forma) y externas al alumno (el diseño de una tarea que ofrece entrada y retroalimentación)”.

Una enseñanza significativa promoverá un proceso de construcción de significados como elemento central, en el marco de características importantes como reflexivo, teórico, práctico y activo, y a través de etapas bien definidas como:

- a) Preparar al aprendiente a través de la búsqueda de conocimientos previos que promuevan su aprendizaje.
- b) Activar los conocimientos previos al introducir los contenidos.
- c) Estimular la integración de la nueva información adquirida.

Dee Fink³⁵ (2003:9) creó una taxonomía reconociendo que un aprendizaje significativo demanda que haya algún tipo de cambio y que resulte duradero para el estudiante. Según el modelo de Dee Fink, hay seis componentes relacionados e integrados que nos llevarán a tener criterios claros, para que nuestro aprendizaje sea significativo.



³⁵ El doctor Dee Fink es autor de “Creación de experiencias de aprendizaje significativo”. Referente a su taxonomía, que difunde en su artículo “¿Qué es el aprendizaje significativo?”, incluye seis tipos de aprendizaje significativo. Dee es director del programa de desarrollo de instrucción de la universidad de Oklahoma.

Gráfico 8. El modelo de Dee Fink que muestra criterios sobre el aprendizaje significativo y la importancia de una evaluación formativa que estimula el trabajo en el aula

Cuando enseñamos, necesitamos promover la empatía y una buena interacción con los estudiantes para estimular un aprendizaje práctico, contextualizado, colaborativo, integral y significativo. Por tanto, el proceso de enseñanza debe ser más auténtico, focalizado en el aprendiente y considerando modelos de enseñanza fundamentados en alguna teoría sobre la construcción del conocimiento del individuo.

Breen y Candlin (1980:80), citados por Wen-Fen Liang, describen que el profesor tiene dos papeles fundamentales: facilitar el proceso de comunicación entre los participantes y las distintas actividades y textos. El segundo es actuar como participante independiente dentro del grupo de enseñanza- aprendizaje.

Dentro del ECI, es importante promover en el aprendiente una labor muy activa, un trabajo compacto de intercambio comunicativo. Bajo estos considerandos es oportuno dar a conocer aspectos esenciales que ayudan al docente a elaborar su estrategia de enseñanza:

1. Considerar las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera).
2. El dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, de las actividades que se van a tratar.
3. Los objetivos que se desean conseguir y las actividades cognitivas y pedagógicas que el aprendiente emprenderá para lograrlo.
4. Una atención constante al proceso de enseñanza, así como una evaluación del progreso y aprendizaje de los aprendientes.

Wen-Fen Liang (2000:479) afirma que en la enseñanza de lenguas extranjeras el profesor debe “tener paciencia y animar a que sus alumnos tengan confianza en sí mismos”. Una buena enseñanza promoverá – sin dudas- el desarrollo personal, profesional y social de los individuos; y por su peculiar intencionalidad, ayuda a generar procesos de comunicación, interacción y construcción del conocimiento. La labor del docente en este proceso se orienta a su labor de guía y facilitador de conocimientos para promover el aprendizaje de los individuos.

1.8. La importancia del “input” en el aprendizaje de una segunda lengua

Enseñar idiomas es un proceso en el que están inmersos factores lingüísticos y extralingüísticos que se focalizan en el aprendiente y sus necesidades y juegan un papel importante en la internalización del input el lenguaje oral o escrito, que el estudiante recibe de su guía, un profesor nativo o alguien que conoce la lengua meta.

El input, por tanto, tiene una importancia merecida en la adquisición de un idioma no nativo, pues es la información que el aprendiente está expuesto en un contexto comunicativo, es lo que oye y lee, y se convierte en un componente esencial para que los procesos mentales de adquisición empiecen a formular teorías sobre el funcionamiento de la lengua meta. Los discursos y textos producidos por el educador o hablante de la lengua objetivo forman parte del input al que está expuesto el aprendiente. Así Rod Ellis ³⁶(2005: 42) afirma que “si los aprendientes no son expuestos a la lengua meta, no podrán adquirirla. En general, cuanto mayor sea la exposición de la lengua, más rápido y completo será el aprendizaje”.

Considerando que el input presenta muestras orales y escritas en la lengua meta, al tiempo que contiene mensajes, podemos ver su funcionamiento en ejemplos (3) del tipo:

- “La tarea para mañana es repasar el nuevo vocabulario” (recomendación que escucha el estudiante de su profesor) (3a)
- “Señor, aquí no aceptamos tarjetas de crédito, solo se paga en efectivo” (información que el estudiante escucha en una tienda lugareña donde se habla la lengua que está aprendiendo). (3b)
- “Puerta de salida” (información que el estudiante lee en la escuela de idiomas) (3c)
- “Prohibido fumar” (información que el estudiante lee en la estación de metro) (3d)

En los cuatro ejemplos el estudiante ha recibido mensajes, algunos de manera natural (al leer avisos), y los otros en un contexto de enseñanza (uno de su profesor, y otro de una persona nativa en la lengua meta del estudiante). Mayor (1988:43) dice que “las locuciones, textos o discursos producidos por el profesor y/o hablante de L2 constituyen el input que recibe el aprendiz, a partir del cual va poco a poco adquiriendo el uso de esa 2ª lengua”. En páginas anteriores ya hemos dado cuenta del significado y que Ellis (1997:3) define como “la forma en que las personas aprenden un idioma distinto de su lengua materna, dentro o fuera de un salón de clases”.

³⁶ Rod Ellis publicó el artículo: “La adquisición de Segundas Lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes”. Fue difundido por la Universidad de Auckland en inglés y traducido al español por Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Agustín Yagüe.

En una línea similar Gass (1993:1) manifiesta que “el concepto del input es quizás el concepto más importante en la adquisición de segundas lenguas. Es trivial remarcar que nadie puede aprender una segunda lengua sin algún tipo de input”. Con un criterio semejante, Krashen (1985:2) sostiene que la exposición del input es una condición esencial para la adquisición de una 2ª lengua, pero adiciona que este input debe ser comprensible. Según Krashen (1987:63) “para que los procesos adquisitivos mentales puedan usar ese input, el aprendiz debe entender al menos parte del mensaje, entender cada palabra o asignar significado a cada componente lingüístico. Es decir, el input debe ser entendido, caso contrario, no habrá adquisición”. El estudiante debe entender al menos parte del mensaje o la idea general del mensaje; o en todo caso que muestre una progresión, que evidencie la evolución de su interlengua. Ver una película o leer un artículo periodístico permite estar expuesto a grandes cantidades de input, pero de nada sirve si el aprendiente no lo entiende.

Para Krashen (1985:2), una función esencial del maestro será dar un aporte comprensible. Cuando el estudiante exterioriza ese aporte comprensible es porque está llevando adelante un proceso que se denomina *output*. En efecto, llamamos *output* a los textos, locuciones o discursos en la lengua objetivo que los aprendientes producen a través de las interacciones, y que, en esencia, es el propósito final del proceso de aprendizaje. Al respecto, Krashen (1985: 43) sostiene que, cuando un estudiante posee una insuficiente o inapropiada cantidad de input, se da lo que denominamos fosilización, o en todo caso un nulo dominio de lo que pretende. Y Van Patten (2007:130) tiene la misma opinión, agregando que ello ocurre cuando los alumnos están en un nivel bajo de capacidad de procesamiento. Muy diferente es cuando el input y el output se dan de manera coordinada a través de la interacción.

Siguiendo en esta línea, Mackey (2007:24) dice que la interacción es un impacto positivo porque hay una retroalimentación y refundición en el proceso de aprendizaje de una L2 por parte del estudiante. Una buena comunicación oral es señal que el aprendiente está produciendo un lenguaje significativo, como lo promueve el enfoque comunicativo. Controlar la estructura de las oraciones y ofrecer un vocabulario adecuado es señal que hay una dinamización real y efectiva del conocimiento de la lengua objetivo.

Referente a la comunicación oral, es necesario considerar la pronunciación. Uno de los objetivos del Enfoque Comunicativo es tratar que el estudiante de español tenga un acento casi nativo. En el caso de los alumnos norteamericanos adultos ellos tienen un acento particular, una característica al entonar las palabras que no se soluciona con la cantidad de input sonoro que

reciben. Es necesaria una inmersión fónica mediante unas relaciones comunicativas estables y en medio de un input caracterizado por un contexto comunicativo significativo. Un punto esencial en el Enfoque Comunicativo es la comunicación oral, lograr que el aprendiente tenga una buena pronunciación basada en la producción y la percepción de los sonidos. La lectura de textos en voz alta y una frecuente interacción ayudarán a mejorar la fonética del aprendiente de español.

En el aprendizaje de una 2ª lengua, además de la contribución del input y el output, hay implicaciones lingüísticas, psicológicas, sociales y educativas. Así también sostiene Ellis (2005:44) respecto a las “contribuciones relativas del input y el output para la adquisición”, que es importante reconocer que ambas ocurren en la interacción oral y que las teorías computacionales y socioculturales de adquisición de una L2 han considerado la interacción social como la matriz que promueve la adquisición. En el gráfico 9 se muestra el esquema de Ellis sobre el input lingüístico.

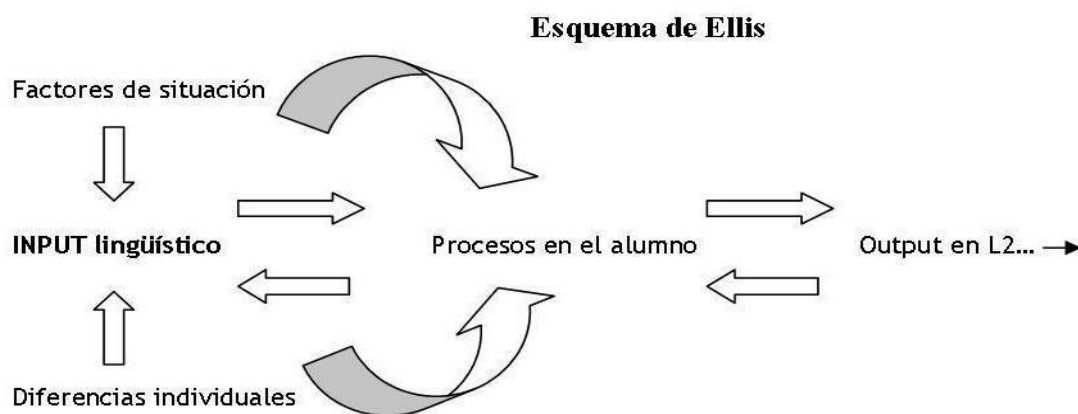


Gráfico 9. El esquema de Ellis sobre el input lingüístico (tomado de Baker 1993:130)

Según Ellis (2005:43), en el contexto de “segundas” lenguas los docentes deben promover un input variado y un output que conduzca a la práctica, a la interacción. Para promover esa interacción, uno de los puntos clave en el Enfoque Comunicativo Interactivo, Johnson (1995)³⁷ ha identificado cuatro peticiones importantes:

³⁷ Aparece en la pg. 44 del informe presentado por Rod Ellis al Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Dicho informe publicado en el 2005, fue denominado como “La adquisición de Segundas Lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes”.

- a) Crear contextos de uso de la lengua donde los estudiantes tengan razones para prestar atención a la lengua.
- b) Dar oportunidades para que los aprendientes usen la lengua y sostengan sus propios significados personales.
- c) Ayudar a los estudiantes a participar de actividades relacionadas con la lengua que están más allá de su nivel alcanzado.
- d) Ofrecer un conjunto de contextos amplios para propiciar una “producción lingüística completa”.

Teniendo en cuenta lo explicado, nos preguntamos ¿cómo aprovechar el input en el salón de clases? Pues bien, son muchas interrogantes e ideas que circulan alrededor del profesor de idiomas para hacer más efectivo el input y que este se convierta en *intake*, es decir, que todos esos conocimientos recibidos sean asimilados y comprendidos. Krashen (1985:2) apunta al input comprensible como una especial condición que contribuye a que el aprendiente incorpore todo el input adquirido. ¿Qué tipo de actividades resultan adecuadas para que los objetivos se cumplan? ¿Cuánto adquiere y retiene el estudiante durante las horas de clases? ¿Cómo hacer más dinámica la clase durante la instrucción formal? ¿Cómo explicar el input para que este sea lo más efectivo posible? ¿Cómo los factores extralingüísticos o socio-afectivos ayudan o perjudican durante la presentación del input? ¿Qué beneficios tienen el input oral, la interacción, y cómo se le pueden sacar el mayor provecho posible?

Todas estas preguntas tienen sentido. Dependiendo de una buena exposición y calidad del input, el discente puede desarrollar el *intake* que le permitirá practicar de manera interesante su output. Según Swain (1985:235), no basta que el input sea comprensible, sino que el output también debe tener una importancia similar. Su hipótesis es que para completar el proceso de aprendizaje el estudiante debe ejercitar sus conocimientos adquiridos, producir en la lengua meta. “La producción es necesaria para confirmar los conocimientos lingüísticos”, matiza seguidamente.

Hay situaciones en que el input, pese a ser expuesto de manera adecuada, no es entendido tal como fue la intención de la persona que lo expuso. Gass y Selinker (1994), citados por

Gauslaa³⁸ (2013:14), describen, a su modo, *input* e *intake*. El *input* es toda exposición al idioma, incluida la información que entra por un oído y sale por el otro, y el *intake* es, para Gass y Selinker, todo lo que en realidad se internaliza.

A estos considerandos debemos añadir un personal punto de vista. Se trata de los factores extralingüísticos que influyen de forma destacada. Detrás de esta apreciación están los resultados de una encuesta a 46 estudiantes adultos y 42 profesores de idiomas³⁹ que reconocen la importancia de la motivación, de la aptitud y la empatía. El *input* y el *output* formarán parte de la *interlengua* del estudiante en la medida que éste se mantenga estimulado, muestre aptitud y tenga una buena empatía con su guía.

Un ejemplo (4) del *input*, *intake* y el *output* de un estudiante hemos extraído del corpus de la tesis. Ben, un diplomático, que ahora trabaja en un país de habla hispana, fue interrogado sobre las dinastías políticas que muchas veces gobiernan los Estados Unidos. Como podemos analizar en su respuesta, en apenas dos semanas de haber aprendido el subjuntivo y el imperfecto, el discente los utiliza, al tiempo que empieza a mostrar un léxico de nivel intermedio. En el gráfico 10 se presenta un ejemplo para estudiantes de nivel intermedio.

T-442	PC	-Y en su opinión, ¿qué piensa de las dinastías políticas?
T-443	EB	-Para mí no es problema. Solo por el nombre de la persona eso no es correcto, pero si tiene experiencia, tienen condiciones para el cargo, eso sí puede ser bueno. Algunos presidentes de nuestra historia eran de la misma familia. No es que siempre son buenos o siempre son malos, creo que depende de la persona. Lo malo sería cuando no es posible que otras personas puedan entrar porque hay un círculo cerrado. Si sólo entran las dinastías, eso sí es un problema. La fama no es una condición, la fama no asegura un buen trabajo en una posición muy difícil, muy complicada.

Gráfico 10. Un ejemplo del nivel intermedio del estudiante donde hace notar el léxico logrado

Un estudiante motivado como Ben es capaz de hacer gala de una *interlengua* que nos hace pensar que llegará a dominar la lengua meta, como finalmente así ocurrió.

³⁸ Gauslaa, Tonje (2013) escribió su tesis de magíster en la Universidad de Noruega. “El papel del input en la adquisición temprana de un segundo idioma”.
https://www.ntnu.edu/documents/1535402/35615794/master_01_tonje_gauslaa_sivertzen.pdf/04c46cf3-c2be-46fa-a77c-543c125498e3

³⁹ La encuesta fue realizada entre profesores de distintos idiomas que laboran en *Diplomatic Language Services*, DLS de Virginia, Estados Unidos. Los gráficos 13 y 14 son elocuentes.

Para tomar ventaja del input es importante su optimización. Un input variado resultará efectivo, unas actividades pedagógicas bien elaboradas estimularán al aprendiente. Por tanto, hay tres puntos que Sanz (2005:40) pregona como fórmulas para que el input ayude a que se dé una comunicación oral eficiente: establecer relaciones de confianza con el aprendiente, planificar la actividad comunicativa y facilitar la comprensión de los mensajes.

La actividad educativa tendrá como importante protagonista al profesor, al discurso que emplea y su forma divertida y amena para presentar el input. Otro factor será la preparación de los materiales. Si son audiovisuales, mejor, serán más didácticos, más atractivos. Luego vendrán por añadidura los diálogos, los monólogos, los debates, el intercambio de puntos de vista, el cambio de roles (*role play*) y muchos ejercicios prácticos llamados *drills*. Consideramos que, antes de la instrucción formal (en una clase de 5 a 6 horas diarias), es recomendable a manera de “calentamiento” un diálogo entre el profesor y el estudiante. El intercambio de opiniones y pareceres respecto a las noticias del día o las experiencias personales previas a la clase ayudarán a una mejor integración. Esos intercambios comunicativos son efectivos.

1.9. Conocimiento previo o grado de familiarización con una 2ª lengua

El interés por las lenguas y las culturas del mundo van de la mano con el sentido común, con el deseo de poseer una gran comunicación. Quien habla más de una lengua tiene la posibilidad de aprender otra de forma más rápida. Así la lingüista Vega Llorente⁴⁰ explica que “el alumno ideal tiene conciencia e intuición lingüísticas, aprende a desarrollar su competencia plurilingüe e intercultural y mantiene una actitud positiva ante las diferencias lingüísticas y culturales. Efectivamente, aprende más rápido el alumno que ya ha aprendido otras lenguas”.

El conocimiento previo, el número de lenguas aprendidas, el tipo de aprendizaje realizado, así como el grado de satisfacción experimentado, ayudan al aprendizaje de una lengua extranjera, que en buena medida, de acuerdo con el ECI, debe parecerse más al aprendizaje de la primera lengua. Muchas investigaciones coinciden en que el conocimiento previo influye en el

⁴⁰ Vega Llorente es jefe del Departamento de Español para extranjeros de Salamanca. Ella tuvo esta opinión durante una entrevista ofrecida a la revista *redELE* en su edición nº 23 del 2011 (visto 7-6-2015). Ella dijo también que, además del conocimiento de otros idiomas, es importante el conocimiento del mundo y de otras competencias generales como: saber hacer, saber ser y saber aprender.

aprendizaje y el rendimiento estudiantil. Hay información relevante de la L1 que se transferirá y servirá de base para aprender otras lenguas.

Es habitual que los estudiantes adultos de lengua extranjera muestren durante su trabajo en el aula conceptos preconcebidos sobre lo que constituye el aprendizaje. Los discentes construyen sobre lo que ya saben, de sus experiencias formales e informales. Según esta consideración, el estudiante no se involucra en el aprendizaje de la lengua objetivo en un vacío lingüístico; todo lo contrario, está dotado de una plataforma cognitiva que le abre las puertas al desarrollo de las destrezas en la lengua extranjera. Corresponde al profesor evaluar esos conocimientos previos, comprenderlos y percibir si son exactos o inexactos, adecuados o inadecuados. Su labor será esencial para discernir y aplicar esos conocimientos previos en la medida que faciliten un aprendizaje significativo. Así Cummins⁴¹ (2000:10) puntualiza que

el conocimiento previo representa un aspecto central de lo que los estudiantes aportan a la situación de aprendizaje, que hace que ese aporte sea más contextualizado y comprensible. Para ello es importante activar el conocimiento previo de los estudiantes porque es posible que ellos no se den cuenta explícitamente de lo que saben sobre un tema en particular; en consecuencia, su conocimiento previo puede no facilitar el aprendizaje a menos que se haga consciente.

La influencia de una lengua sobre el aprendizaje de otra recibe también el nombre de *transferencia*. Es considerada como un fenómeno cognitivo que depende en gran medida de la percepción, asociaciones mentales, conceptualización y también por las condiciones reales similares que se presentan durante el proceso de aprendizaje y que obviamente estimulan las destrezas individuales del aprendiente. Gracias a ello, el aprendiente consigue entender o producir correctamente un enunciado, un texto, un gesto, etc.

Cuando esa *transferencia* ocasiona errores y dificulta el proceso de aprendizaje lo denominamos perturbación lingüística, interferencia o transferencia negativa. La transferencia

⁴¹ Jim Cummins es autor del artículo “Enseñanza de la segunda lengua para el éxito académico: un marco para el desarrollo de políticas lingüísticas escolares”. El investigador también refiere (2000:11) que algunos estudiantes pueden tener información relevante en su L1 pero no se dan cuenta de cierta conexión con lo que están aprendiendo en su L2. En otros casos, puede haber una brecha cultural considerable entre lo que supone el texto y lo que los estudiantes saben de su experiencia previa. Este es particularmente el caso de los estudiantes mayores cuya educación escolar anterior ha sido interrumpida y que pueden tener habilidades de lectoescritura L1 mínimas. Por lo tanto, un primer paso para hacer que cualquier entrada esté más integrada al contexto es activar el conocimiento previo de los estudiantes a través de una lluvia de ideas.

positiva o la perturbación lingüística se pueden dar en cualquier nivel: léxico, morfológico, fonológico, sintáctico, semántico, pragmático, etc. A este respecto, Kohn (1986:22) sostiene que la “transferencia funciona a dos niveles: como “proceso de aprendizaje” y como “proceso de producción”. Como proceso de aprendizaje, la transferencia “apoya la selección y remodelación que el aprendiz realiza del input a medida que se desarrolla su interlengua”, y como proceso de comunicación, la transferencia va

en relación al uso que hace el aprendiz del conocimiento almacenado y los esfuerzos que realiza por superar los problemas que puedan surgir durante el procesamiento y producción de mensajes. Estos problemas son originados por las lagunas existentes en la interlengua a nivel del conocimiento acumulado o de la automatización de dicho conocimiento.

La transferencia puede ser un proceso inconsciente o consciente. En ocasiones, el alumno decide recurrir al conocimiento lingüístico de su L1 porque encuentra estructuras que son parecidas. Pero, otras veces, es un proceso inconsciente que no puede ser controlado por la influencia de su L1. Lado (1957:64) sostiene que muchas veces hay elementos fónicos, unidades rítmicas que se parecen a su lengua nativa y le resultarán fáciles considerarlos: “aquellas estructuras que sean parecidas serán fáciles de aprender porque podrán transferirse y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera. Aquellas estructuras que sean diferentes serán difíciles de aprender”. Ruiz Bolívar (2002:53) dice que los conocimientos previos pueden ser vehículos importantes para la comunicación o el nuevo aprendizaje en forma de transferencia como

un proceso mediante el cual el aprendiz es capaz de utilizar los conocimientos adquiridos previamente (conceptos, operaciones, estrategias, actitudes, habilidades y destrezas) para enfrentar nuevas situaciones y retos, ya sean de naturaleza académica o de la vida diaria.

Las personas cuando aprenden una 2ª lengua utilizan elementos de la lengua materna. Transfieren elementos propios de la L1 a la L2 para tratar de establecer la nueva información con los conocimientos previos. Ellis (1994: 300) sostiene que “el conocimiento lingüístico previo de los estudiantes es un factor importante en la adquisición de la 2ª lengua. La L1 tiene un papel de doble faz en el aprendizaje de la L2, por ejemplo, en la revisión de teorías influyentes que sugieren un rol negativo o positivo de L1 en la adquisición de L2”. Esto puede determinar aspectos que influirán en el proceso de aprendizaje tales como: el tiempo que utilizará para dominar el nuevo idioma y el grado de facilidad con que lo hará. Es, además, necesario el conocimiento previo, puesto que, como dice

Carretero (1995:26), “cualquier nivel educativo es preciso tener en cuenta lo que el aprendiente ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, puesto que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo”.

Los profesores a través de actividades empáticas, por ejemplo, una lluvia de ideas, pueden conocer las experiencias previas de los estudiantes con el propósito de aprovecharlas a favor del nuevo reto que emprende el estudiante. Muchos investigadores sostienen que aquellas capacidades y experiencias que ya poseen los aprendientes están organizadas y almacenadas en estructuras mentales. Así, ellos pueden establecer vínculos entre esos esquemas y la nueva información. Si esto se logra, habrá un ahorro en el esfuerzo del aprendiente hacia las nuevas situaciones de aprendizaje. Poseer esquemas mentales gracias al conocimiento previo ayuda al aprendiz a utilizar estrategias de aprendizaje, a monitorear la comprensión, hacer predicciones, elaborar resúmenes, visualizar actos o hechos particulares, etc.

El concepto de conocimientos previos se empezó a conocer en la segunda mitad del siglo XX por la psicología cognitiva, interesada en la forma como la mente humana procesa y almacena la información previa para realizar aprendizajes. De acuerdo con el diccionario del CVC, D. Ausubel⁴² (1984:71) desarrolló la teoría del aprendizaje significativo, “entendiendo que el aprendizaje tiene lugar cuando el aprendiente une la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas”. Para Ausubel su aprendizaje significativo no es otro que el proceso que relaciona la nueva información o los nuevos conocimientos con algún aspecto almacenado en su estructura cognitiva. El aprendizaje significativo tiene algunas ventajas que se reflejan en una retención más permanente de la información y hacer más factible la adquisición de los nuevos conocimientos.

La postura casi unánime de los investigadores respecto a una L1 como elemento favorable para la adquisición de una L2 hace que la transferencia lingüística sea clave. S. Schmid

⁴² David Ausubel es estadounidense, investigador de la psicología de la educación. Valora la experiencia que tiene el aprendiente en su mente. El principal aporte es su modelo de enseñanza por exposición que promueve el aprendizaje significativo para que el alumno vaya construyendo sus propios esquemas de conocimiento. A su juicio, su propuesta tiene mayor eficacia que el aprendizaje de memoria o mecánico. De acuerdo con Ausubel, el material de aprendizaje puede relacionarse de forma no arbitraria y sustancial, y no a través de la memorización o al pie de la letra.

Dentro de los tipos de aprendizaje significativo, Ausubel habla del *principio de asimilación*, que considera la estructura cognoscitiva existente en una interacción con el nuevo material que redundará en la reorganización de los antiguos y nuevos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada.

(1994:109-120) clasifica en tres grupos las estrategias (procesos conscientes o inconscientes) que el aprendiente utiliza para construir su competencia en la L2:

- a) Estrategia de la congruencia: descubrimiento de elementos y estructuras similares entre la L1 y la L2 en los diferentes niveles del sistema, con la consiguiente transferencia de formas de la L1 y L2 porque las consideran semejantes.
- b) Estrategia de la correspondencia: descubrimiento de los procedimientos para relacionar formas y reglas de la L2 con formas y reglas de la L1 y viceversa, lo que les permite, mediante la comparación, aplicar ciertas normas de conversión L1-L2
- c) Estrategia de la diferencia: descubrimiento de los elementos y estructuras divergentes entre la L1 y la L2. La utilización de esta estrategia no siempre es sinónimo de solución, debido a que muchas veces los aprendientes apelan a las formas y estructuras de la L1 distantes de la L2 o incluso inexistentes en la lengua objetivo.

El conocimiento de una lengua y de culturas extranjeras enriquece el potencial de aprendizaje. Lo que se considera como “conocimiento del mundo” es sin duda el conocimiento previo que ya forma parte de la competencia general del aprendiente como resultado de la vida que ha llevado, o de las enseñanzas recibidas en la lengua materna u otras lenguas adquiridas.

El “conocimiento del mundo” determina estrategias de aprendizaje y comunicación. Un ejemplo (5) de ello es el profesor Amed, que enseña árabe y farsi. Su vida ha transcurrido en varios países del mundo. Habla también ruso, italiano y español. Natural de Siria y casado con una peruana, vivió en Rusia, otro tiempo en Italia y también en Perú. En los pasillos del instituto de idiomas donde coincidimos nos saludamos en español, pero si transita por ahí algún colega ruso o italiano saluda y dialoga sin inconvenientes. “Ya estoy acostumbrado y no tengo algún problema para usar cualquiera de las lenguas que he aprendido interactuando con nativos y muy poco yendo a una escuela de idiomas”, sostiene Amed, que reconoce haber aprendido español gracias a sus conocimientos previos del italiano. Al respecto, Gil Valdés (2010:115) ⁴³ dice desde una perspectiva contrastiva que

⁴³ El artículo: *Transferencia positiva y negativa en la adquisición de la fonética alemana por estudiantes españoles*” de la profesora María Jesús Gil Valdés fue publicado en la revista de Filología Alemana- Anejo II, 109-115. Visto el 9 de diciembre del 2017. <file:///C:/Users/edito/Downloads/36537-37528-1-PB.pdf>

a partir de las analogías y no tanto de las diferencias, puede favorecer un aprendizaje más consciente de la lengua, fomentando la transferencia positiva y prediciendo y aclarando antes de que se produzcan los posibles errores, así como las estrategias para evitarlos. Si se parte de la transferencia positiva es posible la reducción del número de segmentos difíciles y el aprendizaje resultará más accesible y menos inhibitorio.

Referente a la perturbación lingüística, es preciso mencionar que en ciertos casos restringe y obstaculiza el aprendizaje de la lengua meta (*dificultades en la comprensión, errores de sub-producción, calcos, falsos amigos, etc.*). Muchas veces las destrezas lingüísticas previas ofrecen ciertas semejanzas y diferencias en la medida que el idioma objetivo del aprendiente es cercano o no a su lengua materna.

Como corolario, creemos que hay una dependencia mutua entre la lengua materna del hablante y la lengua extranjera o lengua objetivo, y que muchos investigadores denominan la interdependencia lingüística. Dicha interdependencia tiene sus beneficios al transferir las destrezas lingüísticas que posibilitan: la posible reducción del tiempo requerido por el aprendiente para consolidar su dominio sobre la L2; y el grado de facilidad que tendrá para su adaptación y encaminarse al aprendizaje de la lengua meta. Una muestra de ello puede verse en expresiones de inglés con sus correspondientes equivalencias en español:

- "*I am living in Costa Rica*", cuyo equivalente en español es "Yo estoy viviendo en Costa Rica".
- "*We are watching the TV*", que en español significa "Nosotros estamos viendo la TV".
- *I am a very patient adolescent*, que traducido al español significa "Soy un adolescente muy paciente".

Como se puede apreciar, hay una transferencia positiva porque los hábitos de la L1 y la L2 son los mismos y es difícil una producción de errores. Esto permite adaptarse rápidamente a la lengua objetivo y en buena medida acelerar y dinamizar el proceso de aprendizaje.

Pero también puede haber una transferencia negativa por errores de subproducción, calcos o los comúnmente falsos amigos o "cognados". Así pueden observarse algunos ejemplos (6) que repiten los estudiantes americanos:

- Enforce. *La policía tiene que hacer su trabajo y enforzar las leyes*. El estudiante pretendió decir que la policía tiene que hacer cumplir las leyes.

- Realice. *Manejó a prisa y no se realizó que estaba entrando a un barrio peligroso.* El aprendiz trató de informar que la persona manejó a prisa y por eso no se dio cuenta que entraba a un barrio peligroso.
- Current. *La administración corriente ha iniciado una serie de reformas en contra de los inmigrantes.* El aprendiente quiso decir que la administración actual, de hoy en día.
- Embarrassed. *Fue una escena muy difícil para él. Peter se embarazó cuando todos lo miraron por haber expulsado comida de su boca. Por estar conversando no se dio cuenta que la sopa estaba muy caliente.* El estudiante quería decir que Peter se avergonzó. Embarrassarse no significa embarrassed (avergonzado).
- Alcove. *Estaba muy cansado y se dirigió a su alcove.* Aquí hubo una confusión. *Alcove* (nicho del cementerio) no es lo mismo a alcoba, el dormitorio, la habitación para dormir.
- Fabric. *La fábrica era floreada, con colores muy bonitos. Sus zapatos eran negros.* Se trata de un falso cognado. Fabric en inglés es tela y el estudiante quería decir que la tela era floreada.
- Grocery. *Fue muy grocery con las mujeres, no tengo dudas.* El aprendiente quiso decir que fue muy grosero, rudo con las mujeres. Grocery en inglés significa tienda de comestibles.
- Pan. *Tomó el pan para freír unos huevos revueltos.* Se trata de un falso cognado. Quiso decir: tomó la sartén (*pan*) para freír unos huevos.
- Horn. *El torero fue herido con el horno del toro muy filudo.* El estudiante quiso decir que el torero había sido herido con el *horn* (cuerno) del toro. Horno en inglés es oven, el aparato donde cocemos pan, ladrillos o alguna cerámica.
- Lecture. *Durante la lectura hubo muchos políticos y economistas.* Lecture significa en inglés conferencia. Durante la conferencia, es lo pretendió manifestar el discente.
- Rope. *Con una ropa lo amarró para que no se escape.* Ropa es un conjunto de prendas de vestir, y rope en inglés significa cuerda.

1.10. Relación entre la Lengua materna del aprendiz y la 2ª lengua

Aunque dos lenguas sean afines, pueden existir ciertas diferencias entre los procesos mentales y las conexiones lingüísticas de cada idioma. Sin embargo, no tenemos dudas que son más los acercamientos que las diferencias. Por esta razón, Butzkamm (2003:29) dice que

usando la lengua materna, (1) aprendimos a pensar, (2) aprendimos a comunicarnos y (3) adquirimos una comprensión intuitiva de la gramática. Por lo tanto, la lengua materna es el activo más importante que las personas aportan a la tarea de aprendizaje de lenguas extranjeras y proporciona un sistema de apoyo para la adquisición de idiomas.

Muchos estudiosos confirman que, cuando existe una cercanía o semejanza entre la lengua materna y la lengua objetivo, el proceso de aprendizaje es menos complejo y más dinámico. La proximidad inter-lingüística le permite al discente muchas ventajas en la tarea de comprensión, en una comunicación caracterizada por una aparente facilidad para entender y hacerse entender. Así Calvi (2004:63), quien ha estudiado mucho sobre los idiomas español e italiano, afirma que

desde un primer contacto hay una percepción de semejanza con mucha intensidad debido a dos razones fundamentales: la analogía del sistema vocálico que hace que la cadena fónica sea reconocida incluso por principiantes; en segundo lugar, se juega con las transferencias léxicas que consienten entender un texto (oral y escrito).

Por igual, una cercanía de lenguas, especialmente las romances con fuertes lazos de latinidad, son sinónimo de transferencia positiva. Muchos estudiantes adultos estadounidenses, que por razones de trabajo tuvieron que aprender español luego de haber dominado el italiano, portugués o francés, se mostraron cómodos y tomaron ventajas de ese parentesco lingüístico. La comprensión oral fue fluida sin tener que recurrir al inglés como lengua de mediación. La percepción mínima de distancia del español, especialmente del portugués e italiano se reflejó en el estado de ánimo de los discentes, quienes identificaron más rápidamente los significados, las palabras relacionadas, el sentido de las frases provenientes de una familia lingüística común. Es lo que Berthele (2011:193) llama inferencia interlingüística, es decir el “mecanismo que opera sobre las bases de transferencias potenciales, o, en otras palabras, sobre elementos y estructuras adquiridas y aprendidas en cualquier lenguaje perteneciente al repertorio multilingüe”.

Tres estudiantes adultos que aprendieron el español con fines específicos tuvieron un comportamiento similar en el aula durante su proceso de aprendizaje. Dos de ellos habían aprendido antes el portugués y el tercero, el idioma italiano. Mostraron una rápida empatía con el español y una sensación de confianza, de sentirse gratificados con el idioma y proclives a una comprensión inmediata. Desde el primer día de clase hicieron notar un bagaje mínimo de esquemas, fruto de sus contactos anteriores (dominar una lengua romance, y, además, tener la experiencia de haber aprendido otros idiomas, entre ellos el japonés, chino mandarín y árabe.

Para ellos, aprender el español fue una motivación especial, una atracción por la facilidad del idioma, por la posibilidad de interactuar, el interés por la cultura hispana, la posibilidad de viajar por razones de trabajo y que esta actividad laboral se convierta en una puerta abierta a los atractivos turísticos de América, etc. Gracias a su actitud hubo un avance significativo a lo largo del proceso de inmersión que determinó terminar el curso y aprobar su examen en el menor tiempo. Dos de ellos incluso tuvieron una calificación 3+ o B2 del MCERL. A los empleados del gobierno se les exige un nivel 3 (entre B1 y B2 del MCERL).

El español, como parte de las lenguas romances, se relaciona con la mayoría de lenguas europeas ya sea por descendencia o influencia. Si un estudiante adulto habla una lengua romance, puede entender y dejarse entender en español en un tiempo menor. Marcos y Sánchez (1991:38) hacen hincapié en que “cuando se aprende una segunda lengua, ya se poseen los hábitos y comportamientos lingüísticos de la lengua materna”. Según la web *Ethnologue*⁴⁴, hay un grado de similitud léxica de 89% entre el español y el portugués; 85% entre español y catalán; 82% entre español e italiano. Hay muchos idiomas que poseen estructuras gramáticas o un vocabulario en común con el idioma español, lo que permite que el proceso de aprendizaje sea más rápido, pues hay una activación de los mecanismos que desarrollan una conciencia lingüística.

Las investigaciones hacen notar peculiaridades en el proceso de aprendizaje de lenguas emparentadas, los aprendices emplean estrategias cognitivas específicas cuando descubren cierta cercanía. Esta afinidad se percibe, a nivel lingüístico, en la relación entre los dos sistemas vocálicos que hacen posible reconocer las palabras escuchadas. En su forma escrita, la lengua

⁴⁴ *Ethnologue* es una página web que informa sobre proyectos de investigación de todas las lenguas vivas conocidas en el mundo. La información de Ethnologue es gracias al trabajo de cientos de lingüistas e investigadores de todo el mundo. Su trabajo se desarrolla desde 1951. Su sede es Texas, Estados Unidos (Visto el 26 de abril del 2014). <https://www.ethnologue.com/language/spa>

aún denota mayor proximidad pues se anulan las dificultades fonéticas que algunas veces obstaculizan la comprensión oral. Incluso uno de los estudiantes americanos aludidos párrafos atrás explicó que la percepción de proximidad del español era tan sólida que incluso pensó en el portugués como una variante dialectal del español. En esta experiencia con los tres estudiantes americanos ellos reconocieron un gran número de palabras transparentes, tanto en la audición de los mensajes orales como en las lecturas de textos escritos. Y así fueron perfeccionando sus hipótesis sobre el español, activando estrategias de aprendizaje, sus equivalencias y correspondencias como procedimientos eficaces, teniendo en cuenta ciertas divergencias con buena actitud y confianza.

En el campo léxico empezaron a ganar un vocabulario que les permitió sin mucho esfuerzo comunicarse en situaciones de la vida real y adicionar palabras, claro está, con algunas interferencias, algunos “falsos amigos”. Así fueron alcanzando un nivel de competencia con habilidades productivas y de comprensión, con la consiguiente construcción de frases y oraciones, la construcción de mensajes e incluso diálogos de opinión. Obviamente este logro se dio en medio de ciertos factores individuales impulsados por el trabajo en equipo del instructor y el aprendiz: dedicación al estudio, estilo cognitivo, nivel sociocultural, práctica con hispanohablantes, valoración de la lengua, estimulación y aptitud. En este sentido, Berthele (2011: 200) sostiene que lenguas como el italiano, francés, portugués, catalán, gallego, rumano y el occitano (lo hablan al sur de Francia) gozan de ciertas similitudes que permiten viabilizar su comprensión y aprendizaje, a su vez añade que

las lenguas que son relativamente similares pueden hacer uso de un repertorio lingüístico en el sentido que les proporciona no solo bases importantes de transferencia léxica, sino también reglas y regularidades potenciales, es decir el saber conceptual y el saber hacer estratégico.

Precisamente este conocimiento y estas habilidades permiten que las inferencias interlingüísticas se hagan cada vez más acertadas. El español tiene una cercanía con todas las lenguas romances y, en mayor o menor medida, tiene palabras y estructuras que evidencian afinidad en el contexto cultural, equivalencia en los sistemas vocálicos que permite una mejor comprensión oral. La proximidad de estas lenguas derivadas del latín hace familiar el tema del mensaje y, por lo tanto, una transferencia positiva.

En lo referente al italiano y el español hay una percepción de actitud positiva entre los aprendientes, una motivación especial por una cultura próxima. Igual ocurre con el portugués, con la que hay una simpática immediatez. Almeida Filho (1995: 4) refiere que hay semejanzas a todo nivel entre el español y el portugués: semántico, fonético-fonológico, morfológico, sintáctico. “Entre las lenguas romances hay mayor afinidad entre el español y el portugués, más son las semejanzas que las interferencias; y ante la posibilidad de alguna fosilización está la posibilidad de *portuñol*, al que muchos consideran como una perspectiva positiva”. En todo caso, la presencia del profesor en el aula servirá para clarificar posibles errores y formular propuestas didácticas que coadyuven a una transferencia positiva. En esta línea, Almeida Filho (1995: 9) sostiene que:

el 85% del vocabulario portugués tiene cognados en español. Hay vocablos que guardan similitud en forma gráfica y/o fónica, y el significado. Solo difieren en la tonicidad, en la ubicación del acento tónico. En ese sentido, Tridade (2002:1) refiere que “cuando se trata de lenguas cognatas, se sabe que la proximidad es un factor que favorece el aprendizaje, pues el proceso inicial es menos penoso.

Ejemplos (7) de vocablos heterotónicos: *estrella*, español; *estrela*, portugués. En opinión del lingüista brasileño, hay vocablos con similitud tanto en su forma gráfica y/o fónica, y el significado. Solo difieren en la tonalidad, en la ubicación del acento tónico. Ejemplos son: democracia (español: democr**ac**ia, portugués: democr**a**cia), academia (español: acad**e**mia, portugués: acad**em**ia), burócrata (español: buró**cr**ata, portugués: buro**cr**ata), caníbal (español: can**í**bal, portugués: canib**a**l) y hemorragia (español: hemorr**ag**ia, portugués: hemorr**ag**ia).

Dentro de estos criterios y para confirmar el grado de afinidad entre el español y el portugués se experimentó con un trabajo de campo de un estudiante brasileño-americano, quien llegó a los Estados Unidos a los cuatro años de edad. Habla portugués, inglés y solo recibió clases de español en el colegio y la universidad obligado por las circunstancias, la de pasar el año lectivo y aprobar créditos universitarios. Con algunas semanas de trabajo en el aula (de lunes a viernes con una duración de cinco horas por sesión), André, de 34 años y de profesión físico, leyó y comentó con su profesor un texto del nivel B1 del MCERL. (un texto B1 se lee tras unos tres meses de labores en el aula de inmersión total).

Un médico pide dinero por un riñón que donó a su esposa⁴⁵

Un cirujano de Long Island que mantiene un prolongado juicio por divorcio con su ex esposa quiere que la mujer le devuelva el riñón que le donó, aunque está dispuesto a terminar la disputa si recibe una compensación monetaria de 1.5 millones de dólares.

El doctor Richard Batista, cirujano del Centro Médico Universitario del condado de Nassau, dijo a los periodistas en la oficina de su abogado en Long Island que decidió hacer pública su demanda de compensación de un riñón pues se siente frustrado ante la demora en su juicio por divorcio, que tiene desde hace casi cuatro años.

Richard Batista se casó con Dawnell Batista en 1990. Se conocieron cuando él todavía era residente y ella trabajaba como enfermera en ese mismo hospital. Durante el matrimonio y a causa de la insuficiencia renal de su esposa, él le donó un riñón tras pasar ella anteriormente por trasplantes fallidos. Los órganos donados por su padre y hermano mayor no eran compatibles y fueron rechazados por el cuerpo de Dawnell. Después ella tuvo una relación sentimental con su fisioterapeuta de la que Richard Batista se enteró. Despechado y furioso, él le pidió entonces el divorcio y que le devolviera lo que era suyo, incluyendo su riñón.

Los abogados del Dr. Batista han calculado que el precio del órgano está sobre 1,5 millones de dólares y éste reclama la devolución del riñón o su equivalente monetario. Batista afirma que donó el riñón a su esposa para salvarle la salud y también su matrimonio que tampoco estaba en condiciones muy saludables. Pero que ahora "se siente traicionado y herido en su orgullo y en su corazón por ella".

El doctor Richard Batista le donó amorosamente un riñón a su mujer cuando estaban casados, "para salvarle la vida y de paso salvar nuestro matrimonio". Una vez recuperada, Dawnell Batista le pegó cuernos al marido con su fisioterapeuta, y el despechado doctor reclama ahora lo que es suyo: "¡Devuélveme el riñón! Me partiste el corazón...".

Podría ser el argumento de una telenovela, o la copla de una de esas baladas de desamor que suenan en las radios hispanas, pero ha ocurrido en la vida misma, en los suburbios de Long Island, y en los programas locales no se hablaba ayer de otras cosas: la insólita "guerra" de los Batista por cuenta del codiciado riñón. Richard Batista insiste en que el fisioterapeuta David Cazalet fue quien rompió su matrimonio, cuando ella se había recuperado ya de su insuficiencia renal y acariciaba el sueño de convertirse en cinturón negro de karate. "Me sentí humillado, traicionado y degradado", proclama públicamente a sus 49 años el doctor, buscando toda la notoriedad posible en una surrealista rueda de prensa: "Este divorcio me está matando".

Batista ha denunciado que su ex cónyuge le ha impedido ver a sus hijos, de ocho, 11 y 14 años de edad, a veces durante meses enteros. "Este es mi último recurso. No quería hacerlo de manera pública", dijo Batista. El médico dijo que entregó su riñón a Dawnell Batista, ahora de 44 años, en junio de 2001. La mujer presentó una demanda por divorcio en julio de 2005.

Según Dominick Barbara, abogado de Batista, la mujer comenzó una relación extramarital con su terapeuta entre 18 meses y dos años después de recibir el trasplante de riñón. El abogado que representa a Dawnell Batista, no respondió a mensajes para que formulara comentarios sobre la exigencia de Richard Batista. Algunos abogados expresaron sus dudas de que Batista logre algún éxito en su reclamo. "He estado en este negocio durante más de 40 años y nunca había oído algo parecido", dijo Seymour J. Reisman, un abogado de Long Island experto en divorcios. "No se trata de una propiedad conyugal, o de un bien conyugal, que pueda tener un precio establecido", señaló Reisman.

A continuación, transcribimos el diálogo de comprensión del texto, con una duración de doce minutos y catorce segundos. Previo a ello, André y su profesor leyeron párrafo a párrafo en voz alta, como una forma de ejercitar la pronunciación.

Fecha: 20-mayo-2015

Lugar de grabación: *Diplomatic Language Service*, DLS (Arlington, Virginia, EE. UU)

⁴⁵ Artículo periodístico aparecido en la página web *Intramed.net* el 9 de enero del 2009. Visto el 20 de agosto 2015.

Participante: André, estudiante de español. Idiomas que habla: portugués e inglés. El aprendiente ya tenía 140 horas de clase. Las palabras en cursiva significan que hay errores.

Técnica de grabación: conversación durante las clases y bajo autorización. (Ejemplo 8)

1- Profesor: ¿cómo conocieron Richard y Dawnell?

2- André: ah...ellos se conocieron en el trabajo, cuando Richard era un médico residente y ella era una enfermera.

3- P: ¿Cuál era el problema de salud que siempre tuvo Dawnell?

4- André: Ah... ¿Dawnell era ella, sí? Ahhh siempre *tuve* problemas de riñón. Ya *tuve* antes...

5-P: Ya tuvo...

6-André: Ya tuvo antes de *receber la* riñón de Richard ya...ha *recibido* dos riñones de otras personas. Un de su padre y un de otra persona, no, no recuerdo *quien otro...* (Quien era el otro)

7-P: su hermano

8-André: su hermano, *certo*, sí, su hermano (*cierto*)

9- P: Pero, ¿qué pasó?

10-André: ¿qué pasó? es que Richard donò...

11- P: ¿pero ¿qué pasó con los otros dos riñones donados por el papá y el hermano?

12- André: ah...su cuerpo no, su cuerpo no...no es la palabra...su cuerpo rechazò, entonces los riñones fueron rechazados.

13-P: ¿Cuántos años de casados tenían Richard y Dawnell?

14-André: ahhhh cuantos años...no recuerdo, pero muchos años.

15- P: ¿Cuántos hijos tenían ellos?

16- André: 3 hijos, uno de ocho, otro de once, uno de catorce.

17- P: ¿Cuántos riñones tenemos nosotros?

18- André: ¿riñones? nosotros tenemos dos.

19- P: ¿Se puede vivir con un solo riñón?

20- André: sí,

21- P: ¿con riesgo o sin riesgo?

22- André: ah siempre con riesgo, porque si tiene un problema con el único...ahh riñón, no tiene *nengun* otro como...como *aseguranza*.

23- P: ¿seguro, garantía de vida?

24- André: sí, como seguro, pero..... hay riesgo cuando la persona tiene un riñón.

25- P: entonces... ¿puede morir una persona si tiene un solo riñón?

26- A: sí, porque si tiene un problema con el *sulo* riñón, no tiene otro, entonces puede, puede morir.

27- P: Entonces se puede vivir con su solo riñón, pero hay riesgos. Y...la pregunta es ¿usted donaría su riñón?

28- A: para mí creo que yo *donaba*.

29- P: donaría, podría donar

30- A: donaría, yo creo que yo donaría.

31- P: ¿a quién, a cualquier persona o...a alguien de su entorno, alguien de su familia?

32- A: si yo *sabía* que...una persona iría a *morrrer*...sin mi ayuda, yo creo que...yo no tenía problema de ayudar a la persona. Puedo aceptar, puedo ahhh yo arriesgo.

33- P: arriesgo.

34-A: puedo arriesgar, entonces es más importante que la persona *vive*. *Ehh yo arresgo*.

35-P: es más importante que... ¿no es subjuntivo?

36-A: entonces es más importante que la persona (*pausa*)...viva

37- P: entonces para usted no es importante si se trata de algún familiar, para usted es importante que se trate de un ser humano y usted arriesga.

38- A: sí porque.... como persona yo siempre...yo siempre acepto *un nivel de arriesgo*?

39- P: de riesgo

40- A: siempre acepto un nivel de *arriesgo*, de riesgo, es una cosa que personas aceptan riesgo, otras personas no le gustan *de riesgo*. Yo siempre acepto, entonces si es para ayudar a otra persona siempre voy a aceptar el riesgo, como el año pasado, ahh un hombre que ni es mi amigo...estaba ahh nadando...y en un río *lleva la persona* y gritó, entonces yo *nadé a la persona* rescaté, sí, rescaté, porque siempre yo voy a arriesgar para *ayudar otros*.

41- P: ¡qué bueno! Yo consulté este tema con otras personas y muchas de esas personas dijeron que sólo arriesgarían si se trata de su padre, de su madre o de sus hermanos, de algún familiar directo. En ese caso ellos sí lo harían, tomarían esos riesgos...pero a cualquier extraño, para ellos era difícil donar su riñón... dijeron que aman su vida y que quieren vivir más. Ellos dijeron...por mis hijos, por mi esposa, por mi familia sí arriesgo. Caso contrario, no. Pero usted tiene otro punto de vista y me alegro por su sentido de humanidad. Ahora... (*pausa*)

42- A: creo que después de tener una carrera militar *con infantería* de marina, muchas personas ya aceptan ...que la muerte es parte de.... la vida, entonces es más importante *está bueno* con sí mismo?... que vivir más tiempo, entonces yo vivo mejor *con mí mismo* si sé que *ayudé la persona* que necesitaba mi ayuda cuando yo podría ayudar.

43- P: ahora...la pregunta es... ¿qué razones tuvo el señor Batista para dar su riñón?

44- A: creo que él pensaba que era por amor, pero la verdad era que el dio su riñón casi *tentando* comprar el amor de su esposa. Yo pienso que la relación entre ellos no estaba buena.

45- P: entonces... ¿fue un recurso de él, una acción condicionada por su afán de mejorar una relación deteriorada?

46- A: sí, yo creo que sí.

47- P: pero de cualquier modo es un buen gesto.

48- A: sí, un buen gesto, pero más para mejorar su relación. El sí tuvo amor, pero ella parece que ya no.

49- P: bueno, pero gracias a ese gesto ella tuvo una segunda oportunidad de vida y...luego...¿ qué pasó durante sus terapias de rehabilitación?

50- A: ahhh en la terapia, ella empezó una relación...

51- P: extramatrimonial

52- A: sí, extra...matrimonial con el *terapeuta*...

53- P: ¿qué pasó por la cabeza de Dawnell para olvidar su compromiso matrimonial y olvidarse del gesto de su esposo?

54- A: una vez más, repite por favor.

55- P: ¿Por qué Dawnell olvidó que era casada y también olvidó el buen gesto de su esposo, que gracias a él seguía con vida? (*es la primera vez que el estudiante no pudo entender la pregunta*)

56- A: ah... yo creo que...no sé la palabra para *selfish*

57- P: egoísta

58- A: creo que era egoísta. Pero ella ya no quería a él y...no puedes comprar amor. Una persona ama a quien le ama, pero... el esposo puede ser una persona buena, tal vez ella *puede gustar* mucho del esposo, pero tal vez no ama a su esposo como él ama a ella.

59- P: pero si él arriesga su vida y tuvo un gesto humanitario, ¿no era mejor esperar el divorcio y luego empezar una nueva relación? Porque ella a todas luces es la infiel.

60- A: Sí, tiene razón, la culpa es de ella, la culpa es de ella, pero el riñón en el divorcio, el proceso legal de Batista es más *sensationalist*

61- P: sensacionalista

62- A: para ser más sensacionalista... porque es más fácil (*pausa*). El riñón no es más común, pero lo que es común, que un marido o una esposa que...trata la esposa o el marido bien y no quieren hacer la...el divorcio...y durante el divorcio, la persona que le trató mejor, normalmente quiere *receber* más del divorcio. Entonces es el ejemplo de cómo él está tratando mejor, que ella *está tratando él*. Richard trató tan bien que *doné* un riñón, pero él quiere ganar más en el divorcio que otra cosa.

63- P: por otro lado, se presenta otra situación, de personas que no tienen la culpa de este problema, los hijos. ¿Es verdad?

64- A: los hijos, creo que no tienen culpa, pero es una cosa triste, pero en divorcios muchas veces una persona usa los hijos contra la otra persona, entonces, creo que en esa *situacao* esta situación, es la misma cosa, están usando los

niños para *se ayudar* durante el divorcio, pero ellos no tienen culpa. De nuevo, es otro ejemplo de ella *selfish...egoísta*.

65- P: una vez más, hay un buen gesto del esposo, pero ella le pone los cuernos. Los hijos no tienen culpa del problema, pero ella se niega a que los niños puedan compartir con su padre... ¿había demasiado odio en ella?

66-A: tal vez, pero yo creo que, para mí, *leendo* eso, ella está usando los hijos para el divorcio, probablemente por ella sabe que en *el divorcio vas a perder* todo. Ella *qui* está errada aquí, no él, entonces en el divorcio, normalmente la mujer gana más que el hombre en el divorcio, pero en esa situación, ella está, ella está errada. Ella *tuvo* la relación extramatrimonial y después de *receber* un riñón, entonces ya está errada. Probablemente ella *no vas a ganar* nada o casi nada en el divorcio. Entonces ella no quiere divorciar *porque va perder las cosas* que tiene ahora.

67- P: ¿qué piensa de la acción legal del esposo?

68- A: creo que...como dije antes, es sensacionalista, porque estoy seguro *que no quiere el* riñón, es más fácil decir... yo quiero un millón y medio de dólares y...la razón...es el riñón, puede *devoluciar*, pero es imposible, ella va a morir. Entonces, *la acción legal es más para el dinero*.

Rasgos de la conversación coloquial

- a) en un diálogo de 1,336 palabras el estudiante hizo gala de entender el idioma español y tan solo en una oportunidad (¿Por qué Dawnell olvidó que era casada y también olvidó el buen gesto de su esposo, pues gracias a él ella sigue con vida?), el estudiante no entendió la pregunta y se repitió la misma interrogante con otras palabras.
- b) Fue evidente la pronunciación de ciertas palabras parecidas con el portugués: por ejemplo, recibido, recibir por *recebido, receber*. Seguridad por *seguranca*. Cierto por *certo*. Morir por *morrer*; riesgo, arriesgar por *resgo, arresgar*. Intentando por *tentando* Situación por *situacao*.
- c) Aproximaciones de las palabras con el español por escritura o transferencia fonético-fonológico: - que por *qui* leyendo por *leendo*. Solo por *sulo*. Ningún por *nengún*. Devolver por *devoluciar*. Terapeuta por *terapesta*. Arriesgar por *arresgar*.
- d) Pronunciación de palabras del inglés. - *selfish* (egoísta), línea 56. También *sensationalist* (sensacionalista)
- e) Intentos erróneos. - puedo aceptar el riesgo (dijo: *puedo aceptar ahhh arriego*)
 - como persona yo puedo aceptar un nivel de riesgo (dijo: *acepto un nivel de arriesgo*)
- f) Petición de ayuda directa o indirecta. -
 - no, no recuerdo quién otro (no, no recuerdo quién es el otro)
 - cuántos años...ahhh, no recuerdo...
 - ahhh en la terapia, ella empezó una relación...? (*una relación extramarital*)
- g) control de autocorrección. -
 - su hermano, sí, su hermano
 - entonces es más importante que la persona (*pausa*)...viva

- siempre acepto un nivel de arriesgo..., de riesgo
- quieren hacer la...el divorcio
- entonces creo que, en esta *situasón*, esta situación
- es otro ejemplo de ella...*selfish*, egoísta
- h) reestructuración. - su cuerpo, no, su cuerpo...no.....su cuerpo rechazò, entonces los riñones fueron rechazados.
- i) traducción literal. - no hubo ninguna traducción literal del inglés o portugués al español.
- j) cambio de código. - hubo una, donde utilizó vocablos del español e inglés, en la línea 60b: proceso legal de Batista es más *sensationalist*
- k) errores. - Tras cinco semanas de iniciado su proceso de enseñanza-aprendizaje hubo varios errores, pero queda claro es que André no empezó como un estudiante de nivel inicial, y que sus conocimientos del portugués le ayudaron para comprender un texto del nivel B1 del MCERL.

Estos errores, once en total, fueron al conjugar el pretérito (*tuve* por *tuvo*). El condicional yo donaría por *yo donaba*. Tiempo presente de indicativo: Dijo, *si yo sabía*; debe decir: *si yo sé*. El subjuntivo viva por *vive*. El imperfecto: un río llevaba a una persona por *un río lleva una persona*. Otro error es respecto a la conjugación en el sujeto: Richard la trató tan bien que donó su riñón. Dijo: Richard trató tan bien que *doné* su riñón. También debe decir el divorcio va a perder todo; y dice: *el divorcio vas a perder todo*. Por igual debe decir: ella no va a ganar nada. Dice: *ella no vas a ganar nada*.

Simplificando, creemos que en este análisis contrastivo hubo más aciertos que errores interlingüales, que el portugués de ninguna manera significa una interferencia para aprender el español. De un total de 1,336 palabras, el estudiante pudo dejarse entender, su mensaje fue comprensible. Por lo tanto, hubo factores positivos en él que aseguraron un futuro prometedor. La lengua materna tuvo un papel activo en el proceso de adquisición de la L2. Podemos discernir ciertos errores, ciertas interferencias del portugués que una vez identificados fueron trabajados en el aula y así evitamos su fosilización. Como se observa, en los diálogos tratamos de evitar una excesiva preocupación por la corrección. Juzgamos que podía provocar en el discente algunas consecuencias negativas: más errores, desconcentración y pérdida de eficacia comunicativa.

De un total de 1.336 palabras, que significa el 100%, utilizó 12 vocablos provenientes del portugués y dos del inglés. También, por aproximación del español con el portugués cometió los

errores señalados. Gramaticalmente hubo dificultades con la utilización de las preposiciones “a” y “de”, confusión en la conjugación de los verbos en el pretérito, poco uso del subjuntivo, y una equivocación en el uso del artículo femenino y masculino. Pero había cuatro meses y medio más para trabajar esas falencias y así ocurrió. Consiguió aprobar su examen de manera satisfactoria y André trabaja ahora como diplomático de los Estados Unidos en un país de habla hispana.

En líneas generales, las lenguas romances gozan de ciertas similitudes que permiten viabilizar su comprensión y aprendizaje. Conor Clyne⁴⁶, un estadounidense que habla casi todas las lenguas romances nos da a conocer algunos criterios importantes de interés para aprendientes:

- Habla inglés como nativo y aprendió ambos idiomas (español e italiano). Conor confirma que el español era realmente muy fácil aprenderlo después de aprender el italiano, pero no era fácil de entender el español hablado al principio.
- Según dijo, aprendió portugués con fluidez, así como un poco de catalán y de rumano. “Me pareció mucho más difícil aprender el portugués y el rumano (el idioma más alejado del italiano) que español, pero el catalán fue un poco más parecido al italiano (con el vocabulario).
- La semejanza léxica entre el español y el italiano es más del 80%. Esto significa que 4/5 de las palabras de las dos lenguas son similares, pero esto no significa que sean necesariamente mutuamente inteligibles debido a las diferencias con la pronunciación y la sintaxis.
- Si hay una razón fuerte para aprender el segundo idioma, entonces es posible que el interesado aprenda correctamente el segundo idioma. Realmente, la clave es la motivación.

⁴⁶ Conor Clyne es un políglota que dirige la web *Language Tsar*, donde habla de sus experiencias con todos los idiomas que domina. Según su propia confesión y después de 10 años, es un políglota consumado con “pulidas habilidades lingüísticas en francés, alemán, italiano, español, portugués, holandés, ruso, rumano, irlandés y catalán”. Viaja por Europa y América pregonando cómo aprendió todos los idiomas que domina. <http://languagetsar.com/cuales-son-las-diferencias-entre-el-espanol-y-el-italiano/> . Visto el 4 de enero del 2017.

Capítulo 2. Factores que influyen en la adquisición de una L2 en adultos

Entre *querer* y *poder* hay un mundo de diferencias. Las intenciones y los buenos deseos no siempre terminan por consolidar los objetivos trazados. Normalmente los estudiantes buscan obtener el mayor éxito en sus proyectos, pero no todos lo consiguen de igual manera. Si todos somos competentes para adquirir una segunda lengua, ¿qué razones impiden que no se lleve a cabo?, ¿qué circunstancias extralingüísticas participan en el proceso de adquisición de una lengua meta? y ¿qué factores determinan que el aprendizaje de la lengua se lleve a cabo de manera efectiva?

En la adquisición de una L2 el objetivo es conseguir una competencia lingüística lo más cercana posible a una competencia nativa, dentro de un proceso con contexto social y lingüístico. Ese proceso tiene características que determinan su duración, sus posibilidades y dificultades; además de su eje central: el aprendiente, a quien debemos conocer al máximo. Cuanto más conozcamos al alumno, mayores posibilidades tendremos de saber los factores que condicionan su aprendizaje con el fin de adoptar una mejor estrategia de enseñanza. A ello se refiere Santos Gargallo (1999:22), al señalar que

a todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, es decir, en los factores psico-afectivos, sociales, educativos, etc. que inciden en dicho proceso; ya que cuánto más sepamos sobre este proceso, mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua.

Cada ser humano tiene características inherentes que hacen asequible o difícil el aprendizaje de una 2ª lengua. Esas implicaciones son motivo de muchas investigaciones como, por ejemplo, el realizado por Mercé Bernaus (2001: 80), al hablar de tres factores:

- a) Biológicos y psicológicos: la edad y la personalidad
- b) Cognitivos: la inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje.
- c) Afectivos: actitudes y motivación.

Existe también el modelo integrador de H. Stern (1983:159), quien afirma que la adquisición y la enseñanza de una segunda lengua es un fenómeno complejo y propone las variantes o factores que la afectan. Entre otras menciona el contexto sociolingüístico del aprendiz, sus características cognitivas y afectivas, el sistema educativo que se utiliza para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, así como las condiciones que se presentan con la exposición de la L2.

Este modelo se sustenta en la utilización de las estrategias comunicativas para facilitar y afianzar el uso de las estrategias de aprendizaje. Su marco teórico tiene la aceptación de muchos profesores. En opinión de Mayor (1989: 37) los factores que involucran a una persona en la adquisición de la 2ª lengua guardan relación con su carácter biológico y psicológico. “Las estructuras neuro-anatómicas (edad) y los mecanismos neuro-funcionales pueden jugar un papel decisivo en el aprendizaje de una 2ª lengua, como lo hacen con la adquisición de la primera”. Otras variables significativas son la aptitud y los factores cognitivos, factores afectivos y emocionales, en particular la ansiedad y la personalidad. A todo ello, Mayor puntualiza que

en el proceso más específico de la adquisición- la enseñanza y el aprendizaje- están representados someramente en los ejes verticales de las esferas de influencia de ambos sujetos, atravesando las interacciones entre su actividad, por un lado, y el sistema lingüístico, por el otro lado.

Sin embargo, otros estudios se acercan más al proceso en que estamos involucrados. Hay factores que influyen en la adquisición de una segunda lengua y los agrupamos en elementos lingüísticos y no lingüísticos. Estos factores están relacionados con el estudiante, el profesor y el ambiente en que se desarrolla la clase de español. Nuestra propuesta resulta se centra en un trabajo pedagógico destinado a estudiantes adultos que pretenden aprender el español con fines específicos y propósitos laborales para mejorar sus perspectivas profesionales.

2.1. Factores lingüísticos: Lengua materna (LM) y Lengua Objetivo o meta (LO)

2. 1. 1. La lengua materna

La lengua materna juega un papel importante en la adquisición de una segunda lengua. Ya vimos el trabajo desarrollado por Krashen y muy en especial su denominada “Hipòtesis del monitor”, que nos aproxima a la idea de cómo la adquisición de una L2 es relativamente invariable e igual al de una L1 (Lengua materna). En esta línea, Rod Ellis (1997: 5) afirma que “la adquisición de la primera lengua se realiza de manera natural y espontánea, mientras que el aprendizaje de una segunda, implica la estructuración de un método para enseñar el código (el idioma) y una metodología que se adecue a los participantes del proceso”. Ellis añade que

al asemejar el aprendizaje de una segunda lengua al proceso de adquisición de la primera, los autores se favorecen con un método de enseñanza natural, en el cual el idioma se enseña como un acto completo, en un contexto social significativo.

Por lo demás, coincidimos con Galindo Merino (2011:163), al señalar que

el hecho de servirse de la L1 en el aula no significa que se convierta en la lengua dominante, sino que su empleo es recomendable dentro de unos límites y para fines pedagógicos.

Muchos investigadores de adquisición de lenguas y profesores coinciden respecto a la mejor forma de acercarse a una cultura ajena. Así consideran que es fundamental partir de la cultura propia, es decir, la cultura de la lengua materna y recurrir al análisis contrastivo cuando los estudiantes son reacios a asimilar la cultura de la lengua meta es normal la aparición de errores de transferencia pragmática. Por ello, hay quienes también afirman que la L1 puede provocar confusiones o interferencias en el estudiante. Y en cierta medida tienen razón. Muchos discentes angloparlantes cometen equivocaciones al relacionar palabras de la LM que muchas veces tienen similitud en su escritura, pero el significado es diferente. Por ejemplo (9), un estudiante al comentar sobre una lectura dijo:

- Mi *relativo* tuvo que *exitar* rápidamente para evitar el tráfico.

Obviamente él quiso decir “Mi *familiar* tuvo que *salir* rápidamente para evitar el tráfico. Otro ejemplo de confusión utilizando palabras de una lengua materna es:

- Primero fue una *suspición*, pero ya me he *realizado* de todo, todo. El estudiante pretendió decir: primero fue una *sospecha*, pero ya me he *dado cuenta* de todo, todo (la palabra *realize* traducida al español quiere decir “darse cuenta de” o “entenderlo claramente”).
- Un tercer ejemplo podemos mencionar: Miró el menú y *requestó* un pollo a la parrilla. Para beber *electó* una copa de vino rojo. En esta oportunidad el estudiante quiso decir: miró el menú y *pidió* un pollo a la parrilla. Para beber *eligió* una copa de vino rojo.

Estos errores⁴⁷ que suponen una dificultad para los estudiantes de idiomas se les denomina “falsos amigos”, una copia semántica del francés *faux –ami* y que fue usado inicialmente por Koessler y Derocquigny (1928), citado por Canon (1961:129). Muchas de estas equivocaciones se deben a una etimología común que ha derivado en significados diferentes (inglés y español). Los denominados “cognados” suelen aparecer durante el proceso de enseñanza especialmente cuando son idiomas relacionados con su lengua materna, provocando una interferencia lingüística. Otro ejemplo, la palabra *burro* que en la lengua española significa *asno*, en italiano significa *mantequilla*. Estos *falsos amigos* son formas que tienen similitud a nivel morfológico, pero difieren semánticamente.

Aunque muchos teóricos han desistido de posturas radicales y coinciden que una L1 favorece la adquisición de una L2, hay especial consenso cuando se trata de lenguas tipológicamente cercanas entre sí. En esta circunstancia el concepto de *transferencia lingüística* es determinante. Por ejemplo, creemos que una persona cuya L1 es la lengua española tiene muchas posibilidades de dominar el portugués o el italiano.

Un estudiante angloamericano que haya estudiado antes el portugués tendrá la posibilidad de aprender el español-según los especialistas- en unos cuatro meses o 480 horas. Afianzará sus conocimientos en dos meses más y al final de seis meses de trabajo intensivo (25 horas semanales). Es asequible para el alumno conseguir un nivel 3 o en el mejor de los casos obtener

⁴⁷ El análisis de errores demostró que el análisis contrastivo no era capaz de predecir la mayoría de los errores. Uno de los logros destacados de la teoría del análisis de errores ha sido que muchos errores son causados por las deducciones erróneas de los estudiantes sobre las reglas de la nueva lengua. El error se puede clasificar: por omisión, por adición, sustitutivo o relacionado con el orden de las palabras. Según el nivel del lenguaje, los errores pueden ser: fonológicos por los errores que se cometen en la forma y distribución de los fonemas; errores de vocabulario o de léxico; errores sintácticos. Selinker (1974:35) señala cinco procesos específicos en el aprendizaje de una L2: transferencia lingüística, la transferencia de la formación, las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, estrategias de comunicación en la segunda lengua y sobre-generalización del material lingüístico.

un 3+ (los empleados norteamericanos que laboran en las embajadas y consulados⁴⁸, deben tener mínimo un nivel tres en el idioma que aprenden). Los niveles son determinados por el *Instituto del Servicio Exterior (Foreign Service Institute, FSI)* de los Estados Unidos.

Esta apreciación fue corroborada personalmente con cuatro estudiantes (tres hombres y una mujer) que tuvieron un rápido aprendizaje y al final consiguieron aprobar su examen de manera impecable. El nivel alcanzado en su competencia lingüística fue óptimo y ahora trabajan en algún lugar de nuestra América hispana.

Teóricamente, Schmid (1994: 109-120) plantea una hipótesis que la enmarca dentro de la interlengua⁴⁹ y del enfoque cognitivo. Sostiene que el aprendiz va elaborando su competencia en una 2ª lengua utilizando algunas estrategias, tres de las cuales son dignas de resaltar:

- a) Aquella caracterizada por la congruencia, donde el aprendiz relaciona elementos y un conjunto de estructuras similares entre la L1 y la L2 en los diferentes niveles del sistema. Luego logra una consabida transferencia de formas de la Lengua Materna a la Segunda Lengua, al considerarlas semejantes.
- b) Otra es la correspondencia, que relaciona las formas y reglas de la L2 con las de una L1 y viceversa, permitiendo mediante la comparación, la práctica las reglas de conversión L1-L2.
- c) Una tercera acción meditada es la diferencia. Aquí se descubren elementos y estructuras divergentes entre la L1 y la L2.

Estas estrategias no siempre conducen al camino correcto y muchas veces el estudiante toma formas y estructuras de la L1 distintas de la L2 o incluso inexistentes en la lengua objetivo. No obstante, hablando del aprendizaje de lenguas que guardan afinidad, Calvi (1999: 29) entiende que “la cercanía entre las lenguas interesadas crea una situación de partida muy peculiar, una especie de plataforma que pone al aprendiz en un nivel de inter-lengua bastante más avanzado que en el caso de las lenguas distantes”, y añade seguidamente que

⁴⁸ Los niveles son determinados por el *Instituto de Servicio Exterior (FSI)*. El Nivel 1 es inicial. Nivel 2 es intermedio y Nivel 3 (entre B1 y B2 del MCERL), un intermedio superior. Más adelante, daremos detalles y ampliaremos la información sobre la labor del FSI de los Estados Unidos.

⁴⁹ Se conoce por *interlengua* el tipo de lengua producido por quien aprende una L2 durante el proceso de aprendizaje de dicha lengua (Richards, Platt y Platt 1997: 222). Está caracterizado por ser un sistema individual, propio de cada aprendiz; ser autónomo y regirse por sus propias reglas; ser sistemático y a la vez variable; y estar en constante evolución. Para muchos, la *interlengua* media entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua, objetivo del aprendiz.

esta facilidad se puede convertir a veces en un arma de doble filo, debido a que el aprendiz –al recurrir a la transferencia- limita su esfuerzo cognitivo, con lo que también detiene el desarrollo de su competencia, incluso que sus errores persistan.

La lengua materna es un punto de apoyo para iniciar cualquier aprendizaje de una 2ª lengua. Así lo considera Butzkamm (2003:33) cuando postula una teoría que

restaura la lengua materna al lugar que le corresponde como el aliado más importante que puede tener un idioma extranjero, que, al mismo tiempo, redimiría unos 2000 años de enseñanza documentada de lenguas extranjeras, que siempre ha tenido la madre lengua en alta estima. La lengua materna es, para todas las materias escolares, incluidas las lecciones de lengua extranjera, el aliado más fuerte de un niño y, por lo tanto, debe utilizarse sistemáticamente.

Hay ciertamente muchas interferencias de la L1 a la L2 que deben ser observadas a tiempo. A este respecto, señala Lado (1957:2) que “los individuos tienden a transferir las formas y significados, y la distribución de formas y significados de su lengua y cultura nativa a la lengua y cultura extranjeras cuando intentan comprender y entender el idioma y la cultura como lo predicen los nativos”.

2.1.2. La lengua Objetivo (LO)

En didáctica de las lenguas se utiliza *lengua objetivo* para referirse a la lengua que constituye el propósito de aprendizaje. Puede ser en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. Es conocido con los términos LE o lengua extranjera, pero también como L2, segunda lengua. Se excluye el término lengua materna o L1 porque se contraponen.

Las definiciones de LE y L2 podrían estar mejor conceptualizadas si adicionamos el matiz efectivo y la perspectiva propia del estudiante, como lo señala Di Franco (2005: 280):

de este modo, la L2 sería la lengua más próxima a la L1, concebida como sustituta cercana de la lengua materna, y estrechamente relacionada con los ámbitos de trabajo y estudio, sobre todo. Por el contrario, la LE no deja de ser “extranjera” si el aprendiente no siente un acercamiento cultural verdadero ni una identificación con los hablantes de la lengua que está aprendiendo.

Podemos conceptualizar mejor la lengua objetivo si la ubicamos dentro de una comprensión del aprendizaje lingüístico que considera la relación de continuidad que existe entre el desarrollo de las competencias discursivas y lingüísticas en un idioma diferente del materno y el desarrollo paralelo de las competencias socioculturales, como señalan López Valero y Encabo Fernández (2006:79-81).

Las razones que motivan a un aprendiente a dominar una LO son en su mayoría de índole personal, laboral, social o profesional. Parte de esta motivación tiene que ver también con el prestigio y el espacio que ocupa la LO en la sociedad y el mundo afectivo que rodea al aprendiz. MacDonald (1993) y Wong-Fillmore (1985), citados por Moeller⁵⁰ (2013:22), afirman que el uso de la lengua objetivo generará una mayor motivación a medida que los estudiantes se den cuenta de su utilidad inmediata.

Una clave que se ha de considerar viene dada por la siguiente pregunta: ¿qué factores son más fáciles o difíciles para aprender la lengua objetivo? No hay duda de que hay factores que debemos tener en cuenta, como la proximidad del idioma nativo con la 2ª lengua, la complejidad que resulte del aprendizaje, las horas de dedicación exclusiva y los recursos disponibles para aprender, entre otros. Dufeu (1994:89-90) dice, al respecto, que hay que crear un ambiente seguro para que los discentes puedan intentar el dominio de la lengua en medio de “un marco afectivo amplio para superar la ansiedad del alumno de aprender el idioma de destino”.

Hay lenguas emparentadas o fáciles cuyo nivel de afianzamiento, apoyado de ciertos factores no lingüísticos, que posibilitan el camino para dominarlas en un tiempo menor. Derivan del latín y, por tanto, son más asequibles. Mencionaremos que el español junto al portugués, francés, italiano y rumano son consideradas lenguas romances. Otras lenguas como el sueco, noruego y neerlandés guardan cierta relación con el inglés y todas ellas pueden ser asimiladas en seis meses o entre 600 y 700 horas.

Estos idiomas romances resultan menos complejos en su aprendizaje. Lenguas con dificultad media son el hindi, ruso, vietnamita, turco, polaco, tailandés, serbio, griego y hebreo. El aprendiz adulto que toma unas 30 horas semanales de clases alcanzará el objetivo entre nueve y doce meses dependiendo de otros factores que disertaremos más adelante.

Idiomas difíciles son el árabe, chino, japonés y coreano. Estudios realizados refieren que el *árabe* posee pocas palabras parecidas a las lenguas europeas y que el árabe escrito tiene un menor número de vocales, complicando la lectura del idioma. En cuanto al *chino*, se dice que es un lenguaje “tonal” pues el significado de una palabra cambia en función del tono con que se pronuncia. Además, los caracteres y sistema de escritura resultan complejos.

⁵⁰ Moeller recomienda el uso de la L1 para mediar en “el aprendizaje de la lengua objetivo, pues crea un ambiente de aprendizaje más efectivo (2013:23)

El japonés tiene las mismas dificultades del chino en la medida que se debe memorizar miles de caracteres. Adicionalmente tiene tres sistemas diferentes de escritura y dos sistemas de sílabas. Finalmente, el *coreano* cuenta con estructuras de oraciones y sintácticas distintas, y las conjugaciones verbales hacen más complicada la tarea de aprendizaje. El coreano escrito se basa también en ciertos caracteres de la lengua china. Para dominar estas lenguas, el discente utilizará según FSI unas dos mil doscientas horas. Si las clases intensivas son de 25 horas por semana, se estima que en 88 semanas o casi dos años el aprendiente dominará chino, árabe, japonés o coreano.

Junto a la lengua materna y la lengua objetivo, es importante también tener en cuenta el *ambiente lingüístico* como una condición en el proceso de aprendizaje, que según los teóricos puede ser formal o natural, guiado o mixto, por lo que De Marco y M. Wetter (2000: 37-41) dicen que

el ambiente lingüístico *formal* es espontáneo y se da cuando una L2 se aprende en un contexto donde una L2 se usa en situaciones comunicativas auténticas. En el ambiente *guiado* la L2 se aprende en un contexto académico, el input lingüístico está acorde a unos detalles especiales como el aula, horas de clase. El aprendizaje *mixto* mezcla las dos anteriores. En los adultos, cuando la familiarización con la lengua objetivo se asimila en un ambiente lingüístico formal, puede ser útil toda vez que ellos prefieren ser conscientes de lo que están aprendiendo. Les encanta resolver su curiosidad respecto de la lengua nueva y el entorno en que se van a desarrollar: aula, estilo de trabajo, formas de explicar y el material pedagógico.

Cuando los adultos deciden continuar con su formación y eligen el aprendizaje de una lengua extranjera por un fin laboral o por considerarlo un plus en su desarrollo profesional o académico, dan muestras mínimas de dificultad. Tienen un análisis de las percepciones, creencias y representaciones sociales de los actores del proceso (docentes y alumnos) dentro de una perspectiva cognitiva. El estudiante trabaja sobre las habilidades fonéticas, la habilidad para memorizar y aprender asociaciones de palabras con mucha motivación y aptitud. El aprendizaje de la L2 va de la mano con el éxito, el aprendiente tiene un desempeño próximo a un nativo en términos léxicos, gramaticales y fonológicos (Hyltesntam & Abrahamson 2005:407)

De las 262 personas encuestadas, entre profesores y estudiantes que participaron en este trabajo de investigación, solo conocemos nueve estudiantes que entre los años 2010 a 2016 fracasaron en su afán de aprender un idioma como 2ª lengua. Razones de privacidad (contrato

firmado por *Diplomatic Language Services*, DLS y las agencias federales del gobierno de Estados Unidos) impiden tener mayores datos sobre esta información.

2.2. Factores no lingüísticos

Considerados también como factores afectivos, resultan importantes en el momento de compenetrarse con la competencia lingüística. Es menester analizarlos desde la perspectiva de los protagonistas: profesor y estudiante, así como reconocer que también hay cierta influencia del escenario de los hechos: el aula, y por qué no, el centro de enseñanza. En el gráfico 11 ofrecemos los factores no lingüísticos que creemos, ofrecen mayor influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una 2ª lengua:

ESTUDIANTE o APRENDIZ	PROFESOR o INSTRUCTOR	CENTRO DE ENSEÑANZA
A) Aptitud	A) Actitud	A) Recursos dentro y fuera del aula
B) Inteligencia	B) Expectativas	B) Disciplina en el centro
C) Personalidad: -Empatía -Autoestima -Extroversión o Introversión -Ansiedad -Gusto por conversar -Capacidad de respuesta	C) Personalidad	C) Libertad del profesor
D) Motivación	D) Motivación	
E) Edad	E) Experiencia	
F) Experiencia previa	F) Formación didáctica	
G) Cercanía de L1 y L2	G) Estilo de enseñanza	
H) Estrategias		

Gráfico 11. Los factores no lingüísticos de mayor influencia para los estudiantes y el profesor involucrados en un proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua

Jane Arnold (2000: 1) valora la influencia de los factores afectivos en el campo de la enseñanza de lenguas y, citando a Stevick (1980), dice que: “El éxito para dominar una 2ª lengua depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos, y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula”. Es decir, menos de las cosas y más de las personas”. Otros autores, Larsen-Freeman y Long (1994: 169-181) analizan los distintos factores que conforman la personalidad y el estilo cognitivo del alumno, a la vez que estiman ocho variables en el primer caso: autoestima, extraversión, ansiedad, predisposición al riesgo, empatía, inhibición, tolerancia a la ambigüedad. En un segundo caso toman en cuenta: dependencia / independencia de campo, extensión

categorial, espontaneidad/reflexión, aprendizaje auditivo/visual, aprendizaje analítico/global). Sin embargo, hacen mención que los resultados no son concluyentes ni mucho menos determinantes. En una misma línea, Marcos y Sánchez (1991:46) creen que

el tipo de alumnado, la edad, el nivel de formación cultural y lingüística, la motivación que le ha impulsado a cada uno a decidirse a aprender una lengua segunda, así como el ambiente lingüístico y cultural en que se lleve a cabo el aprendizaje determinan en gran medida el modo de enfocar y configurar la enseñanza de lenguas segundas.

Durante el aprendizaje de una 2ª lengua el discente está inmerso en factores que tienen gran implicancia. El MCER (2002:103) acepta explícitamente la trascendencia de variables afectivas en el proceso de aprendizaje. En su apartado 5.1.3. dice que

La competencia existencial” ratifica que “la actitud comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad.

2.2.1. La encuesta

Durante la investigación planteamos conocer la opinión de los estudiantes y profesores a través de una encuesta que hicimos a lo largo de los tres últimos años (mediados del 2015, 2016 y hasta marzo del 2017). En total se entrevistaron a 42 profesores de idiomas y 46 estudiantes. Casi la totalidad de los participantes enseñan o aprendieron un idioma como segunda lengua en el instituto *Diplomatic Language Services*, DLS de Virginia. DLS es una empresa liderada por Jim Bellas que desde 1985 ofrece la enseñanza de 85 idiomas, es un proveedor líder de servicios lingüísticos afincado en Arlington, Virginia, que tiene una cartera de clientes del sector público y privado. Sin embargo, hemos notado que casi el 80% de personas que estudian idiomas en sus aulas son empleados del gobierno de los Estados Unidos.

La mayoría de los estudiantes entrevistados son diplomáticos que aprenden idiomas por razones laborales. Ellos son asignados para cumplir una misión de entre 2 y 4 años en algún país del mundo donde Estados Unidos mantiene relaciones diplomáticas o tiene acuerdos de apoyo militar. En cuanto a los profesores, ellos son nativos que enseñan el idioma de su país.

Las clases mayormente son personalizadas en sintonía con las necesidades del interesado. Durante seis a veinte meses, de acuerdo al idioma que aprenden, profesores y estudiantes se

involucran mayoritariamente en clases *face to face*. Los docentes y aprendientes fueron entrevistados y llenaron una ficha informativa, como aparece en el gráfico 12.

Acquisition of a second language and extra-linguistic factors that influence Adult students learning		Language teaching methods									
Name <u>Yulia Bayat</u>	Country of origin <u>Belarus</u>	Name <u>Julie Mann</u>	I'm military, I have other degrees <input type="checkbox"/>								
Academic Title <u>BA in teaching & linguistics</u>		Education Experience: <input type="checkbox"/> Bachelor <input checked="" type="checkbox"/> Master's Ph. D. <input type="checkbox"/>									
Language you teach <u>Russian</u>	Years of experience <u>12</u>	Language you learn <u>Spanish</u>	Age: <input type="checkbox"/> - 40 years / + 40 years <input checked="" type="checkbox"/>								
Thank you very much for your help. This survey is part of a larger research project examining pedagogic methods and extra-linguistic factors that may influence the teaching and learning of a language. Please answer the following questions.		Thank you very much for your help. This survey is part of a larger research project examining pedagogic methods and extra-linguistic factors that may influence the teaching and learning of a language. Please answer the following questions.									
1-What teaching method do you prefer? <input type="checkbox"/> Grammar-Translation Approach <input type="checkbox"/> Direct Approach <input type="checkbox"/> Reading Approach <input type="checkbox"/> The Silent Way <input type="checkbox"/> Audio Lingual Approach <input checked="" type="checkbox"/> The Communicative Approach <input type="checkbox"/> Functional Notional Approach <input type="checkbox"/> The Natural Approach <input type="checkbox"/> Other method: <u>the communicative approach teaches the language through communication. Students master grammar structures through communicative activities</u>		1-Please rank the following extra-linguistic factors in the order of importance, based on the impact you believe them to have on student learning. (1 = most important; 8 = least important) <table border="0"> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> 8 Intelligence</td> <td><input type="checkbox"/> 5 Empathy with teacher</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 1 Motivation</td> <td><input type="checkbox"/> 7 Student self-esteem</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 2 Student attitude</td> <td><input type="checkbox"/> 6 Outgoing student</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 3 Language experience</td> <td><input type="checkbox"/> 4 Aptitude of Student</td> </tr> </table>		<input checked="" type="checkbox"/> 8 Intelligence	<input type="checkbox"/> 5 Empathy with teacher	<input type="checkbox"/> 1 Motivation	<input type="checkbox"/> 7 Student self-esteem	<input type="checkbox"/> 2 Student attitude	<input type="checkbox"/> 6 Outgoing student	<input type="checkbox"/> 3 Language experience	<input type="checkbox"/> 4 Aptitude of Student
<input checked="" type="checkbox"/> 8 Intelligence	<input type="checkbox"/> 5 Empathy with teacher										
<input type="checkbox"/> 1 Motivation	<input type="checkbox"/> 7 Student self-esteem										
<input type="checkbox"/> 2 Student attitude	<input type="checkbox"/> 6 Outgoing student										
<input type="checkbox"/> 3 Language experience	<input type="checkbox"/> 4 Aptitude of Student										
2-What specific strategies do you find the most useful in reaching classroom objectives? <u>I like to create real life situations for my students like role-plays, dialogues, it is important to focus on the topics that are interesting for the students. Differentiation is a key element of language teaching.</u>		2- In an adult student, is age a disadvantage for learning a Second Language? <input checked="" type="checkbox"/> Yes (Comments, if you want) <u>it depends. I think experience with other languages helps to mitigate issues with word recall</u> <input type="checkbox"/> No									
3-Please rank the following extra-linguistic factors based on the impact you believe them to have on student learning. (1 = most important; 8 = least important) <table border="0"> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> 8 Intelligence</td> <td><input type="checkbox"/> 6 Empathy with teacher</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 1 Motivation</td> <td><input type="checkbox"/> 7 Student self-esteem</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 7 Student attitude</td> <td><input type="checkbox"/> 5 Outgoing student</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 3 Language experience</td> <td><input type="checkbox"/> 2 Aptitude of Student</td> </tr> </table>		<input checked="" type="checkbox"/> 8 Intelligence	<input type="checkbox"/> 6 Empathy with teacher	<input type="checkbox"/> 1 Motivation	<input type="checkbox"/> 7 Student self-esteem	<input type="checkbox"/> 7 Student attitude	<input type="checkbox"/> 5 Outgoing student	<input type="checkbox"/> 3 Language experience	<input type="checkbox"/> 2 Aptitude of Student	3- What is your reason for going to work in another country? <input checked="" type="checkbox"/> Interest in the country <input type="checkbox"/> This assignment is better than other options <input type="checkbox"/> To work and explore other places for personal interests <input type="checkbox"/> My boss' decision	
<input checked="" type="checkbox"/> 8 Intelligence	<input type="checkbox"/> 6 Empathy with teacher										
<input type="checkbox"/> 1 Motivation	<input type="checkbox"/> 7 Student self-esteem										
<input type="checkbox"/> 7 Student attitude	<input type="checkbox"/> 5 Outgoing student										
<input type="checkbox"/> 3 Language experience	<input type="checkbox"/> 2 Aptitude of Student										
Why is the most important? Please make a comment. <u>Motivation is the engine of language learning in my experience. Students with strong motivation and even modest language abilities achieve the best results in language acquisition.</u>		4- In teaching languages, I prefer a method with the following characteristics. <input type="checkbox"/> A) Prefer to be just a listener. I don't like participate much in class. I prefer explanations in my native language. <input type="checkbox"/> B) I prefer memorizing grammar rules and new vocabulary. I want a passive attitude and always use my native language. I like translating everything. I prefer explanations in my native language. <input type="checkbox"/> C) - I prefer to learn through the imitation, listening and repeating, with illustrations or direct association with objects. I prefer my teacher's explanations without the help of my native language. <input checked="" type="checkbox"/> D) I want to use the second language in real-life cases and to use my mother tongue when it's necessary. I want to learn grammar as a means but not an end to learn the language. I prefer various materials: audio, video, text and much dialogue.									
4- In an adult student, age is a disadvantage for learning a Second Language? <input checked="" type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No <u>Why? Cognitive memory skills decline with age, although students might have more experience with other languages & that is an advantage.</u>		Additional comments (If you want)									
5- On the subject of anxiety : <input checked="" type="checkbox"/> The student is anxious all the time, especially when he/she is having difficulty learning the language Other answer: <u>Largely depends on the personality</u>		5- The duration of immersion class per day should be: <input type="checkbox"/> 4 hours <input checked="" type="checkbox"/> 5 hours <input type="checkbox"/> 6 hours <input type="checkbox"/> other.....									
Thank you very much. Luis Castro											

Gráfico 12. Ficha informativa de profesores y estudiantes

A los profesores se les preguntó por su estrategia pedagógica dentro del aula, sus años de experiencia, grado de instrucción, etc. También se les interrogó por los factores extra lingüísticos que consideran y aplican dentro de su trabajo en el aula. Los estudiantes llenaron una encuesta para conocer cómo les gusta aprender idiomas, las razones de su aprendizaje y, por supuesto, acerca de los elementos afectivos. Se les presentó ocho factores y ellos debían enumerar en orden de importancia del 1 al 8. El número 1 era el más significativo y el 8, el de menor valor.

2.2.2. Los factores no lingüísticos que afectan al aprendiente

Son ocho los factores no lingüísticos que, creemos, impactan o tienen influencia: inteligencia, motivación, actitud del estudiante, experiencia en el aprendizaje de idiomas, la empatía existente entre los protagonistas de una clase: el profesor y el estudiante; la autoestima del estudiante, el aspecto extrovertido del aprendiente; y la aptitud del alumno para enfrentar el reto de aprender una nueva lengua. La propuesta formulada fue la siguiente: “Basado en el impacto que tienen en los estudiantes, enumere en orden de importancia los factores extralingüísticos que influyen en su proceso de aprendizaje” (Ponga el número 1 para el elemento extralingüístico de mayor valor y el 8 para el menos destacado).

De los gráficos 13 y 14 podemos deducir a primera vista lo siguiente:

- a) Tanto los profesores de idiomas como los estudiantes coinciden en un porcentaje casi similar que el factor motivacional es el más importante dentro del salón de clases.
- b) La inteligencia (segundo lugar) es importante para los profesores. Los aprendientes prefieren en orden: la motivación, la aptitud y el factor inteligencia en el tercer lugar.
- c) Un dato curioso es que los hombres, tanto profesores como estudiantes reivindican la valía de la motivación. La preferencia fue del 67% para los pedagogos y el 66% para los estudiantes.
- d) Las estudiantes mujeres tienen un especial interés por la empatía entre los protagonistas de una clase de idiomas. Un 18% de ellas le otorga el segundo lugar, después de la motivación.

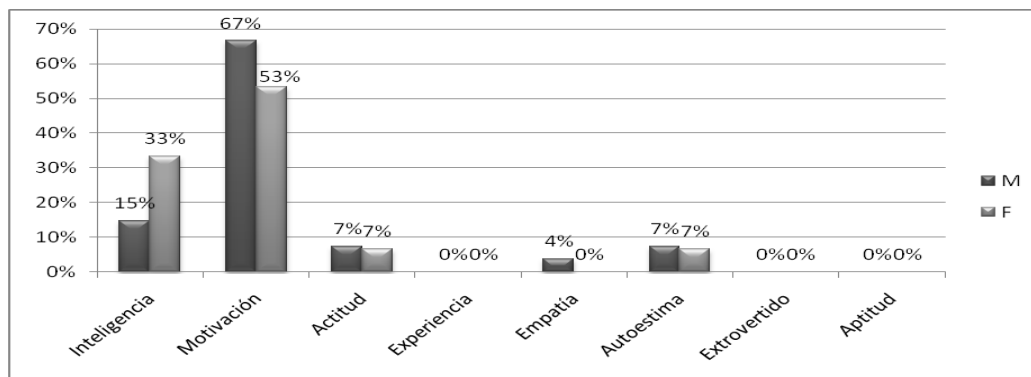


Gráfico 13. La mayoría de los profesores prefiere el factor motivacional (67%, hombres)

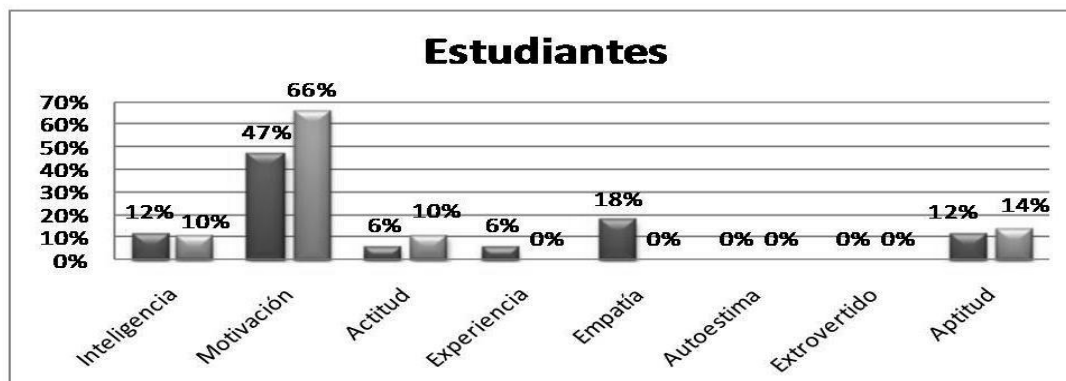


Gráfico 14. Los estudiantes también confirmaron la importancia del factor motivacional. El 66% de las mujeres y el 47% de los hombres.

Los resultados de esta encuesta ratifican la importancia de los valores afectivos en el campo de la enseñanza de idiomas, especialmente la motivación. Creemos que la parte afectiva estimula al estudiante y confirma que el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera tiene mucho que ver con la aptitud, la empatía, la confianza y otros factores que permiten coincidir con Shumann (1994:232), citado por Arnold (2000:14), quien afirma que lo afectivo forma parte de lo cognitivo. Un estudiante estimulado será capaz de ofrecer una mejor performance.

2.2.2.1. Aptitud

Su definición tiene que ver con la capacidad del ser humano para cumplir satisfactoriamente una tarea, desempeñar una posición con idoneidad bajo ciertas capacidades y destrezas innatas. Según *Definición abc*⁵¹, aptitud va de la mano con las ganas y buena predisposición para coronar con éxito los objetivos. En términos psicológicos, la aptitud también es aquella característica a través de la cual los profesionales pueden pronosticar diferencias interindividuales entre diversas personas en una situación de aprendizaje futuro. Gardner y Lambert (1972), citados por Dornyei (1998:117), enfatizan que la aptitud representa una proporción considerable de la variabilidad individual en el logro del aprendizaje de una lengua.

Rubin (1975:42) supone que la aptitud esta menos sujeta a la manipulación y que junto a la motivación, son variables que deben estar presentes en el buen aprendizaje del lenguaje. Rubin afirma que Politzer y Weiss (1969), Yeni-Komshian (1967) y Hatfield (1965) coinciden en que la aptitud lingüística puede mejorarse a través del entrenamiento y que existe una intrincada interrelación entre la aptitud y la motivación.

⁵¹ www.definicionabc.com/social/social/aptitud.php (visto 25/07/2014).

Aptitud se deriva del latín *aptus* o capaz para. En el aprendizaje de una 2ª lengua la aptitud tiene una importancia vital en el estudiante, en su habilidad auditiva, sus destrezas lingüísticas. Según Uribe Hernández (2011:4), la aptitud es la facultad componencial que otorga “capacidad cognitiva estable, ubicada, situacional, componencial, para el aprendizaje de una lengua extranjera”. Uribe agrega que la aptitud es ubicada y situacional porque está inmersa en una situación de aprendizaje en la que enfrentamos una tarea cognitiva. También es componencial porque no es una entidad única. Algunas características de la aptitud, según Uribe Hernández, son su potencial de desempeño, sus rasgos y el hecho que se mantiene perdurable.

Cuando un discente tiene aptitud desarrolla estrategias de conceptualización y memorización, muestra interés y es consciente de los compromisos asumidos, de sus deseos de cumplir los objetivos trazados. Pastor Cesteros (2003: 260) manifiesta que con aptitud el alumno relaciona las palabras y analiza la lengua:

el estudiante muestra una capacidad para el aprendizaje en medio de una combinación de varias habilidades, como identificar patrones fónicos en una nueva lengua, reconocer las funciones gramaticales de las palabras en la oración e deducir reglas y memorizar.

La aptitud es una pieza vital dentro del aula. Tener una aptitud lingüística es igual a poseer una habilidad auditiva con respecto a una 2ª lengua, es tener dominio de una habilidad oral. Y esta habilidad oral está inmersa en una “habilidad motora” que permite al individuo estar capacitado para controlar ciertos músculos del cuerpo (dentro de órganos como la mandíbula, labios, lengua, cuerdas vocales, etc.).

Una persona con aptitud tiene una capacidad natural para asimilar las competencias lingüísticas rápidamente, no huye a lo desconocido y siempre muestra un gusto por los conocimientos que va adquiriendo. El individuo evidencia una inteligencia innata, goza de excelente memoria, tiene afinado el oído y siempre hace gala de una actitud positiva y constante. Una persona con aptitud posee destrezas lingüísticas gracias a su capacidad intelectual y el entorno social en que se desarrolla.

Señal de aptitud es cuando un aprendiente está presto a dar una respuesta, intuye el significado y muchas veces se arriesga a participar. Algunos psicólogos afirman que la aptitud está muy relacionada con la inteligencia y agrupa tanto las capacidades cognitivas como las características emocionales y de personalidad. Según Robinson (2005:46) "la aptitud por la

segunda lengua se caracteriza por la fortaleza que los estudiantes individuales tienen en las capacidades cognitivas, en el procesamiento de información durante el aprendizaje y el desempeño de L2 en varios contextos y etapas”.

Un alumno con aptitud es dueño de habilidades y capacidades con las que puede asimilar y dominar el proceso de adquisición de una lengua. Mayor (1989: 39) sostiene que “aptitud es tener capacidad para la codificación genética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para el aprendizaje memorístico (asociativo); así como para inducir las reglas y principios”. Pero, hay quienes confunden aptitud con *actitud*. Aptitud es la capacidad para estar apto, capaz, competente. *Actitud* viene de acto, relacionado a cómo actuamos, cómo procedemos de acuerdo a las circunstancias, a nuestro estado de ánimo. Un estudiante cuando no aprende puede tener una actitud pesimista. No basta con tener una actitud positiva si no tienes aptitud para el aprendizaje, para ampliar los conocimientos.

Carroll y Sapon (1965: 96) usan parámetros lingüísticos para predecir el éxito de un proceso de aprendizaje. Afirman que el estudiante debe estar dotado de cuatro habilidades:

- a) saber codificar la fonética, es decir, relacionar los sonidos con los símbolos y recordarlos cuando el proceso requiera su uso.
- b) tener sensibilidad gramatical, es decir, reconocer las funciones gramaticales de las palabras.
- c) tener capacidad de memorización, poseer habilidad para aprender por repetición, recordar los significados con las palabras nuevas.
- d) tener capacidad de aprendizaje de una lengua inductivamente, de poder inferir formas lingüísticas, reglas, identificar patrones de correspondencia y relaciones de forma y significado.

Skehan (1998:69-93) comparte este modelo, pero tiene la convicción de que puede ser reducido a tres, uniendo la sensibilidad gramatical y la habilidad para el aprendizaje inductivo. Para Skehan, esas tres aptitudes actúan de un modo diferente en el aprendizaje de lenguas especialmente en los adultos. Adicionalmente postula su teoría de vincular la aptitud en cuatro fases de la adquisición de una lengua: captación (*codificación fonética y memoria de trabajo*), esquematización (*habilidad para el análisis lingüístico*), control (*procesos de recuperación de la memoria*) y lexicalización (*habilidades memorísticas*). Pimsleur (1966), citado por Rubin

(1975:42), evidencia una dimensión motivacional a su propuesta, identificando tres componentes que ayudarán a conocer la aptitud del individuo:

- la inteligencia verbal-familiaridad con las palabras y la capacidad de razonar analíticamente sobre los materiales verbales.
- la motivación para aprender el idioma
- la capacidad auditiva

Dulay, Burt y Krashen (1985: 201) creen que la aptitud es en realidad un conjunto de habilidades. Varía de forma considerable en cada individuo y se erige como uno de los principales factores de variabilidad en la adquisición de una lengua. Estas son las habilidades:

- la capacidad de identificar, reproducir y memorizar nuevos sonidos.
- la capacidad de reconocer las funciones de las palabras en una oración
- la capacidad de deducir reglas y de reconocer los contextos donde éstas se pueden aplicar
- la capacidad de memorizar contenidos, asociando sonidos a significantes, etc.

En los momentos iniciales de la enseñanza es importante el desarrollo de las referidas capacidades. La participación de profesor será de gran ayuda para facilitar los mecanismos que acompañen la tarea de aprendizaje de una LE. Por ejemplo, discernir la preposición que se asocia a un verbo, entender las similitudes y diferencias entre las reglas, apoyarse en la memoria visual para asociar y recordar nuevas palabras, graficar campos semánticos para agrupar entradas léxicas, etc.

Previo al siguiente factor mencionaremos que algunos autores sostienen que la aptitud y la inteligencia, a pesar que están relacionados, son dos elementos dispares. Consideran que la aptitud es la habilidad peculiar para aprender una segunda lengua; mientras que la inteligencia es la habilidad absoluta para aprender.

En la encuesta realizada a 42 profesores de idiomas como segunda lengua y 46 estudiantes sobre el factor *aptitud*, se obtuvieron diferentes aspectos que han de tenerse en cuenta. Con respecto a los profesores, analizamos que:

- a) Ninguno de los profesores, hombres y mujeres, considera el elemento *aptitud* en el casillero uno. De las 29 mujeres profesoras siete de ellas ubican el factor *aptitud* en el

segundo lugar. En cuanto a los hombres, uno que enseña el idioma coreano le dio el segundo lugar. Otros cuatro la ubican en el cuarto lugar de importancia.

- b) Si consideramos el nivel de educación entre los encuestados, 25 de ellos con grado de bachiller le otorgan cinco votos al segundo lugar, otros cinco a la tercera posición. Solo dos de 9 profesores con título académico de Master le sitúa en segundo lugar y otros dos en la tercera posición. Dos doctores que participaron de la encuesta: uno de ellos ubicó al factor aptitud en el cuarto casillero. Por último, seis profesores no dieron a conocer su grado de educación ubicaron la *aptitud* en segundo lugar.
- c) En cuanto a la experiencia de los educadores, 19 de ellos con menos de 10 años le dan una relativa importancia. Tres la ubican en la segunda posición. Un total de 23 profesores con más de 10 años de experiencia consideran mucho más importante el factor *aptitud*. Cuatro de ellos le dan el segundo lugar, cinco la posición 3.
- d) Considerando el idioma que enseñan los dividimos en tres grupos: los que enseñan los idiomas asiáticos (chino, thai, dari, japonés, árabe, farsi, urdu, etc.), los que enseñan español y los que instruyen a los estudiantes con las lenguas europeas. De estos tres grupos, los profesores asiáticos sostienen que la *aptitud* es uno de los cuatro factores extralingüísticos más importantes. De un total de 26, cuatro de ellos ponen la *aptitud* en el segundo lugar, tres en la tercera posición y seis en el cuarto casillero, como se ve en el gráfico 15:

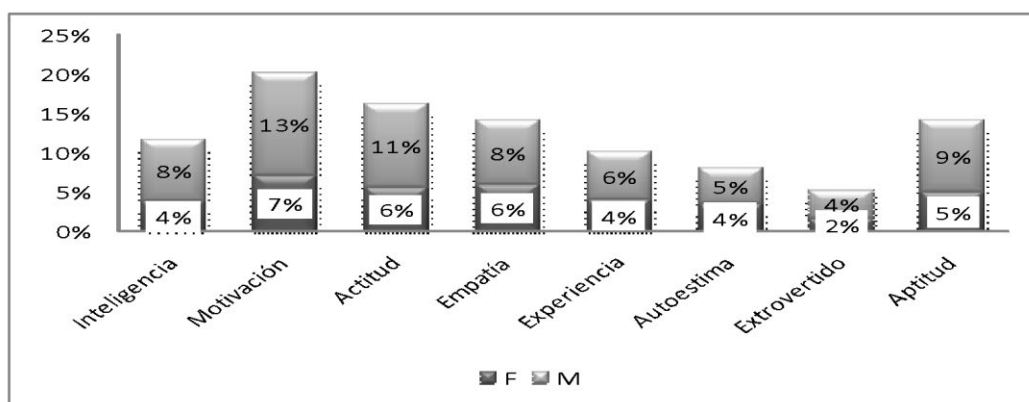


Gráfico 15. Considerando el 100 % de los profesores encuestados, las mujeres dieron un 9% al factor aptitud, y los hombres un 5%. Globalizando, la aptitud y la empatía (14%) empatan el tercer lugar

En la encuesta realizada a los 46 estudiantes (17 mujeres y 29 hombres), deducimos que:

- a) Dos mujeres con menos de 40 años que estudiaron el español y el francés dieron a la *aptitud* el primer lugar. Otros dos votos fueron para la segunda y tercera posición. De los 29 hombres participantes cuatro de ellos destacaron la *aptitud* al ubicarlo en el primer lugar. Otros cuatro en el segundo lugar y siete en la tercera posición.
- b) De acuerdo a su nivel de educación, 32 estudiantes con el grado de Master le dieron al factor *aptitud* la segunda posición en importancia detrás de la motivación. Cinco de ellos ubicaron la *aptitud* en el primer lugar, dos en la casilla segunda, siete en el tercer lugar. Los 11 bachilleres también reconocieron la valía de la *aptitud*. Uno de ellos la ubicó en el primer puesto y 3 en la segunda casilla.
- c) Considerando el factor edad, los menores de 40 años, 25 en total, ubicaron la variable *aptitud* como el segundo factor extralingüístico detrás de la motivación. Cinco de ellos, estudiantes de español, francés (2), thai y japonés le dieron el primer lugar. Otros cuatro discentes la eligieron en la posición 2 y siete en la tercera casilla. Los 21 aprendientes mayores de cuarenta años prefirieron otras opciones. Solo uno le dio el lugar de privilegio a la *aptitud* y dos en la segunda ubicación.
- d) Por el idioma que aprendieron, los estudiantes de francés se decantan mayormente por la *aptitud*. Dos de ellos la eligieron en la posición 1; 3 en la posición 2 y cuatro en la tercera ubicación. Ningún alumno de ruso y con grado de master votó a favor de la *aptitud* en los dos primeros puestos. De los 21 estudiantes de español, el 78% con título de master decidió por otras alternativas y solo una mujer menor de 40 años le dio el primer lugar. En el siguiente esquema del gráfico 16 se visualizan las respuestas teniendo en cuenta las variables contempladas:

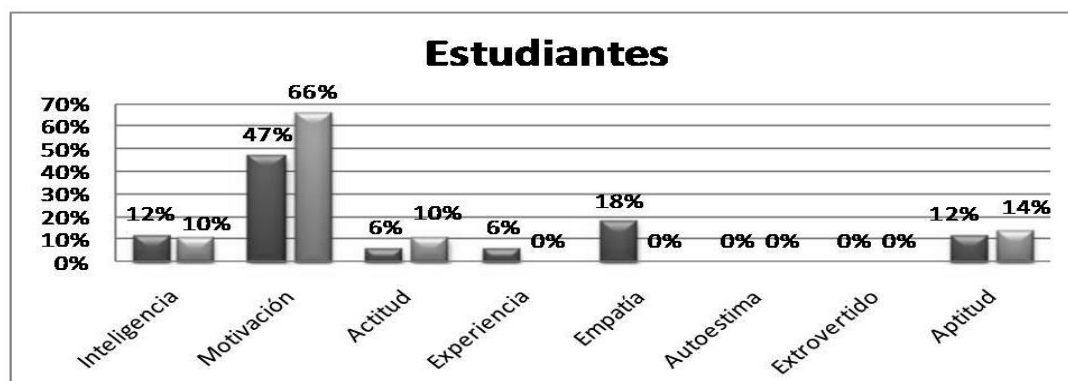


Gráfico 16. Considerando el sexo del estudiante, los hombres (14%) y las mujeres (12%) optaron por *la aptitud* como un factor extralingüístico de importancia

2.2.2.2. Inteligencia

Todos los seres humanos son inteligentes en la medida que tengamos la capacidad de estimularla y desarrollarla. *Inteligencia* viene del latín *intellegere*, que es la posibilidad que tienen los seres humanos para pensar, entender, elaborar información y asimilarla. Ser inteligente es reconocer que nuestro cerebro trabaja con eficiencia. En el tema del aprendizaje de idiomas una persona inteligente es igual a decir que nuestro cerebro procesa y almacena con eficiencia todo el bagaje de información lingüística que va asimilando.

La RAE⁵² define la *inteligencia* como la capacidad de entender o comprender. Así un estudiante de idiomas entenderá la comunicación lingüística si estimula y desarrolla su inteligencia, si hace uso de sus habilidades y destrezas para asimilar ideas y palabras en un discurso comunicativo. Además, debe ser sensible a los sonidos, los significados y las funciones de las palabras, ser capaz de usar sus capacidades cognitivas.

Referente a la adquisición de la lengua nativa, muchos investigadores no consideran la inteligencia como un elemento de valía, pues incluso los individuos que adolecen de trastornos mentales llegan a dominar su primer idioma. Todo lo contrario ocurre con el aprendizaje de una 2ª lengua. Fernández Corugedo (1999:29) afirma que aprender un segundo idioma no funciona de la misma manera que la adquisición del primer idioma. Y Lightbown y Spada (1999), citado por Chowdhury (2010:15), coinciden sobre el tema y adicionan que muchos factores afectan el proceso. Por ejemplo, cuando no hay una exposición similar como el primer idioma, tampoco existe la misma motivación. Por eso, Fernández Corugedo (1999:29) afirma que muchas veces los discentes de una 2ª lengua no logran una competencia similar a un nativo. Asimismo McLaughlin (1987:171) cree en la importancia del factor inteligencia para dominar una segunda lengua y sugiere que se debe tomar en cuenta: la forma como se enseña el idioma, y el uso de materiales que ayuden al razonamiento analítico. Esta apreciación de McLaughlin es compartida

⁵² lema.rae.es/drae/srv/serch?key=inteligencia (Visto 27/07/2014)

por Sternberg y Grigorenko⁵³ (2004:275) cuando afirman que “los estudiantes que piensan en aprender, también aprenden a pensar”.

Estudios recientes sobre los logros en competencias lingüísticas de los seres inteligentes señalan que ellos son dueños de innatas habilidades. Otras investigaciones apuntan al interés de estudiosos por incentivar la inteligencia de las personas, así como confirmar que la actitud de muchos seres humanos que intentan dominar una L2 les ayuda a mejorar su salud mental (está comprobado que estudiar idiomas retrasa la aparición del mal de Alzheimer).

Dominar una 2ª lengua es afirmar que en ese proceso han participado muchas partes del cerebro (corteza izquierda temporal media, la corteza inferior frontal y varias regiones frontales y subcorticales). En esta fase hay una estimulación de la actividad cerebral y con ello mejoran las funciones cognitivas, la capacidad de lenguaje, la memoria y la percepción.

Gardner (1993:85) sostiene que los seres humanos tienen ocho inteligencias múltiples, las mismas que, por razones varias, se presentan con diferentes niveles de desarrollo al nacer (una razón podría ser la carga genética). Dentro de esa clasificación, está la denominada *inteligencia lingüística* con la que tenemos la capacidad de usar el lenguaje para expresarnos o para aprender idiomas. Gardner (1993: 62) agrega, además, que “las inteligencias no son innatas e inamovibles y se pueden mejorar si una persona está motivada para mejorarlas” y tiene la convicción de que no existe una inteligencia total y que por el contrario existen inteligencias múltiples, independientes cada una de ellas pero que interactúan entre sí, al decir expresamente

empecé definiendo una *inteligencia* como la capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales. Llamé la atención sobre algunos hechos fundamentales de la mayoría de las teorías de la inteligencia y ahora defino una *inteligencia* como un potencial bio-psicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura.

Para procesar la información de manera sostenida, los científicos recomiendan potenciar la inteligencia desde la niñez, reconociendo que cada quien posee talentos y potencialidades, y que en el aula somos seres diferentes que mostramos talentos, pero también puntos débiles y

⁵³ Sternberg, R.J. y Grigorenko (2004) afirman que para estimular la inteligencia "los estudiantes podrían aprender más eficazmente de lo que lo hacen ahora si se les enseñara de una manera que se adapte mejor a sus patrones de habilidades".

fuertes. Y son los profesores quienes deben reconocer que, aunque los seres humanos están dotados de una inteligencia, ésta se manifiesta de manera distinta y es poco probable la existencia de dos personas que aprendan con la misma intensidad y rapidez. Por su parte, Rod Ellis (1985:110) y Kim Griffin (2005: 146) coinciden en que la inteligencia influye en la velocidad del aprendizaje, pero no en su ruta natural. En otras palabras, puede hacer más rápido el proceso, pero no cambia su orden en lo que se refiere a la enseñanza de un idioma en un contexto académico.

En cuanto a los adultos y de acuerdo a las inteligencias múltiples de Gardner, debemos trabajar con ellos una serie de actividades donde se involucren el juego de palabras, la utilización de la música y las lecturas en voz alta. También se puede desarrollar un trabajo actoral con casos de la vida real. Asimismo, Gardner puntualiza que el objetivo principal del aprendizaje de idiomas tiene que ver con la negociación de significados. Habrá una comunicación efectiva en la medida que los estudiantes fomenten su inteligencia interpersonal, que es sinónimo de favorecer la empatía y la autoestima. Y respecto a la inteligencia lingüística, Gardner (2001:52) dice que es una “sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad de aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos”.

Arnold y Fonseca (2004:123) comparten con Gardner la idea de que “las personas con talento y habilidades verbales especiales poseen más de un código para comprender y adquirir conocimientos con el fin de utilizarlo en situaciones nuevas”. Más aún, Gardner (1991:11) considera que los estudiantes tienen una inteligencia que la pueden desarrollar y potenciar, y que es menester crear un contexto adecuado. “Hay mucho trabajo por hacer en el tema de cómo se debe motivar más fácilmente las inteligencias para lograr objetivos pedagógicos específicos”. Para Gardner, las inteligencias son maleables y susceptibles de mejorar. Por su parte, Gerver (2012) ⁵⁴, al hablar de la inteligencia, sostiene que a lo largo de la vida y muy en especial en la adultez debemos reconocer y valorar los diversos elementos de nuestra personalidad y no solo la destreza académica, por lo que cree que

debemos buscar la identificación de nuestras fortalezas y debilidades para asegurar el desarrollo de nuestras competencias. Luego la **inteligencia** hará

⁵⁴ Richard Gerver es autor del libro *Crear hoy la escuela del mañana* (2012) Su comentario lo hizo el 13 de agosto del 2012 durante una conferencia realizada en España, promovida por Educared, de la Fundación Telefónica. El británico Gerver es actualmente uno de los líderes educativos más inspiradores y respetados. El tema que expuso fue: “¿Cómo incorporar el concepto de inteligencias múltiples en la educación integral?”

su parte para darnos confianza en sí mismo, empatía, curiosidad y capacidad de comunicarnos.

La inteligencia y la aptitud lingüística desarrollan en el ser humano un especial talento para el aprendizaje de una lengua extranjera, con una capacidad de memoria verbal que al ser incentivadas por el instructor (*actividades como trabajo en equipo, melodías del habla y música, la lógica, la reflexión personal y el movimiento corporal, entre otros*) permiten una mejora de su competencia comunicativa y le abre el camino hacia la comprensión de otros modos de vida.

En la encuesta realizada a 42 profesores de idiomas como 2ª lengua y 46 estudiantes adultos americanos hubo resultados disímiles. Para los profesores, la *inteligencia* es el factor extra lingüístico más importante detrás de la motivación. En el caso de los estudiantes ellos tuvieron una apreciación más variada. Ubicaron la inteligencia detrás de la motivación, pero compartiendo con otros factores como la actitud, la empatía y la aptitud.

Muchos de los profesores entrevistados argumentaron que, si bien es cierto que la motivación es un elemento indispensable en la clase de idiomas, muy poco se puede hacer cuando el estudiante es “poco inteligente” y que las posibilidades de lograr éxitos en el proceso de aprendizaje se reducen. También dijeron que un alumno inteligente hace más fácil el trabajo de ellos. Un comentario adicional es que los aprendientes inteligentes pueden aprender las lenguas romances o cualquier idioma del continente asiático, considerados un tanto más complicados dominarlos. Así pues, podemos analizar las respuestas de los profesores de la siguiente manera:

- a) De acuerdo a los idiomas que enseñan, los profesores de lenguas asiáticas ubicaron en el segundo lugar la *inteligencia*, muy cerca de la motivación. De los 26 profesores de idiomas como chino, dari, thai, árabe, etc. 9 de ellos dieron el primer lugar al factor *inteligencia*, 4 la ubicaron „en el segundo lugar y otros cuatro en el casillero tres. De los 7 profesores que enseñan español ninguno de ellos eligió la *inteligencia* en primer lugar, al igual que sus colegas de lenguas europeas.
- b) En cuanto al sexo del profesor, los hombres y las mujeres tienen una similar opinión y dieron el segundo lugar al factor *inteligencia* detrás de la motivación. Cuatro hombres y cinco mujeres, de un total de 42 pedagogos la ubicaron en el lugar de privilegio. Por el nivel de educación, los 25 bachilleres (17 mujeres y 8 hombres) dieron el segundo puesto

al factor *inteligencia*. Los 9 profesores con el grado de magíster también optaron por la inteligencia. Dos doctores en educación obtaron por la tercera casilla.

- c) Considerando los años de experiencia, los 42 profesores coincidieron en otorgarle la segunda posición a nivel general. De los 19 profesores que tienen menos de 10 años trabajando en las aulas 4 votaron en el primer lugar. Otros 23 profesores con más de 10 años trabajando con idiomas como 2ª lengua, cinco la pusieron en el lugar de honor. Otros 5 en la posición dos, cinco más en el casillero 3 y tres en el cuarto puesto.

En el cuadro 1 y en el gráfico 18 se recoge la información obtenida de las encuestas:

Profesores	Inteligencia (años experiencia)
0-10	12.9%
11-20	13.8%
21-30	14.5%
31-50	15.2%
n/a	12.0%

Cuadro 1. Los profesores que tiene más de 30 años de experiencia le dan real importancia al factor inteligencia. El 15.2 % así lo considera

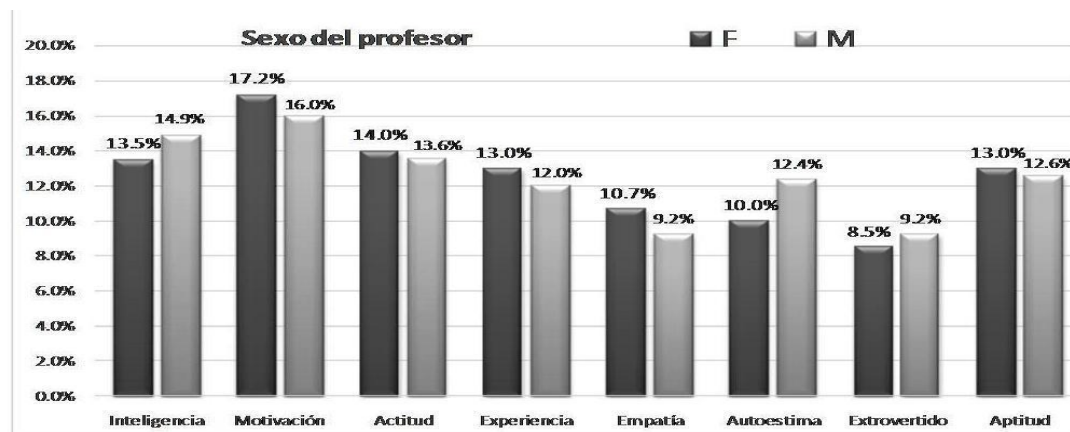


Gráfico 17. A nivel global los profesores ubicaron el factor inteligencia en el segundo lugar. (13.5% las mujeres y 14.9% los hombres)

Los 46 estudiantes que participaron de la encuesta ubicaron el factor *inteligencia* en un término medio, a la par con la empatía, actitud y la aptitud. En ese sentido, ellos difieren de la opinión de los profesores.

- a) De acuerdo al sexo del estudiante, tanto las 17 mujeres como los 29 hombres le dieron una importancia moderada. Cinco votos en el primer lugar, tres en el segundo lugar, cuatro en la tercera posición y cuatro en el casillero 4.
- b) En cuanto al nivel de educación de los estudiantes, 5 de ellos con título de magíster y de doctor le dieron el primer lugar. Por coincidencia 4 de esos votantes fueron estudiantes de español y uno del idioma chino.
- c) De acuerdo con su edad: los de menos de 40 años dieron 3 votos a la *inteligencia* como el valor afectivo más importante y dos aprendientes mayores de 40 años hicieron lo mismo.
- d) Si consideramos el idioma que aprendieron, los que más reconocen la valía del elemento *inteligencia* fueron los 21 estudiantes de español. Cuatro le dieron el primer lugar y otros 6 lo ubicaron en posiciones expectantes.

2.2.2.3. Personalidad

Las características inherentes a una persona que la diferencian de otra corresponden a su personalidad. Dichas características tienen que ver con el carácter psicológico, con el patrón de actitudes, pensamientos, sentimientos, deseos, emociones y las conductas que exhibe.

La personalidad está influenciada por los genes con que venimos a este mundo; pero el entorno y las experiencias a lo largo de la vida (sociedad, amistades, educación y cultura) terminan por forjar la estructura de carácter psicológico del individuo. El vocablo *personalidad* deriva del latín “*personara*”, término con que se conocía a la máscara que cubría el rostro de los actores durante sus interpretaciones dramáticas.

Muchos científicos coinciden en tres puntos importantes de la personalidad:

- a) Constituye una unidad de elementos con una marca peculiar.
- b) Responde a los estímulos y experiencias de la vida que finalmente forjan las características con que un individuo difiere de otro.
- c) Adopta un comportamiento acorde al grupo de funciones psíquicas que lo influyen.

Cada individuo posee características propias en su personalidad. Muchos son reservados, otros son extrovertidos. Estas conductas de la personalidad inciden positiva o negativamente en el aprendizaje de una lengua extranjera. La personalidad del estudiante influencia en su comportamiento durante su permanencia en el salón de clases y por ello resulta importante el temperamento y la actitud del profesor para revertir, moderar o incentivar el estilo cognitivo del educando, como lo manifiestan Larsen-Freeman y Long (1994:177).

Un alumno extrovertido no es garantía de éxito en el trabajo de aula. Si bien es cierto que los extrovertidos hablan y participan en las clases, también es cierto que no aseguran un dominio de la competencia gramatical. Ellos dialogan, responden y preguntan al profesor, sostienen opiniones e incluso llevan adelante una dinámica didáctica acorde con el ejercicio de la comunicación oral. Pero esa actitud no confirma un dominio de la competencia gramatical.

Los alumnos introvertidos pueden ser renuentes a interactuar en el aula, pero se dan casos en que estos estudiantes un tanto tímidos y de poco hablar han respondido positivamente a las enseñanzas del profesor e incluso mejor que un alumno extrovertido. Algunas experiencias personales lo avalan. En este sentido, Ali Suliman (2015:1-6) realizó una investigación cualitativa-cuantitativa con 20 estudiantes de inglés como 2ª lengua (10 hombres y 10 mujeres) en la universidad de Misurata para identificar el papel de la personalidad de los estudiantes y su relación con el proceso de adquisición de un segundo idioma y concluyó que hay rasgos de la personalidad como la extroversión y la introversión que tienen un efecto importante. Así pues, en relación con los alumnos extrovertidos e introvertidos, cabe considerar estos aspectos generales:

- Los alumnos extrovertidos que usan la 2ª lengua para interactuar tienden a tomar medidas con menos reflexión, trabajan menos en grupos y destacan durante las clases con altos niveles de actividad.
- Los estudiantes extrovertidos se comunican fácilmente en el segundo idioma, aunque no produzcan resultados precisos.
- Se cree que los estudiantes extrovertidos tienen más éxito en la comunicación.
- Los alumnos introvertidos son menos habladores y reflexionan más antes de actuar, son callados y prefieren trabajar independientemente, o cuando menos con una o dos personas más.
- Los estudiantes introvertidos son más pasivos durante las actividades sociales.
- Los estudiantes introvertidos tienen la obsesión de elaborar oraciones gramaticales precisas con acento nativo.

Tras las conclusiones de Ali Suliman, creemos que el trabajo del docente es esencial en estas circunstancias. Su rol será protagónico en la medida que ejerza una buena orientación didáctica. Su labor psicológica, su empatía y la forma de incentivar al estudiante será vital para provocar reacciones favorables. Acerca de los alumnos introvertidos y los extrovertidos, Bernaus (2001:84) señala que

varios estudios sobre los rasgos de la personalidad relacionados con el aprendizaje de lenguas afirman que los alumnos extrovertidos consiguen mejores resultados en los test orales, por su mayor facilidad con la palabra, que los introvertidos. En cambio, los resultados de los aprendices introvertidos en los test escritos de LE (lectura y escritura), que requieren procesos más conscientes, superan en resultados a los obtenidos por los alumnos extrovertidos.

Por experiencia propia, muchos alumnos introvertidos entendieron rápidamente las enseñanzas. Aunque inicialmente su participación oral fue cortante y escueta, luego fueron más expresivos en la medida en que se les estimuló y se les dio mayor confianza. Del mismo modo, ciertos estudiantes extrovertidos tuvieron inconvenientes para asimilar los consejos del profesor y cometieron repetitivos errores en su afán de mostrar su dominio del español o tal vez ocultar sus falencias. Hablan demasiado y muchas veces de forma incongruente.

Vamos a transcribir dos audios de dos estudiantes con dos estilos diferentes en su personalidad. Normalmente, cuando los estudiantes alcanzan el nivel B del MCER, o CEFR en inglés, los profesores y sus estudiantes participan de conversatorios sobre temas de actualidad. Es una forma de hacerlos practicar y perder el miedo de hablar en público. (En muchas escuelas de idiomas de Washington DC. se dan clases personalizadas e interactivas, *face to face*, para empleados del gobierno de los Estados Unidos. Seis profesores y sus seis estudiantes estuvieron durante el conversatorio. La pregunta estuvo relacionada con la influencia que Google, Facebook, Amazon y Microsoft ejercen sobre las personas que utilizan el servicio de internet.

EXTROVERTIDO. – “Sobre el tema conviene explicar que... de todos modos la persona que utiliza el internet debe usar Google, si quiere comunicarse con sus contactos sociales **necesito** una cuenta de Facebook. Sí, efectivamente ellos tienen mucha influencia sobre nosotros, sobre las personas que usan el internet, **sobre yo**. En líneas **generales** si queremos hacer algo en internet necesitamos de esos grandes **del** informática”.

INTROVERTIDO. – “Las grandes empresas mencionadas **influencia** sobre nosotros. Si queremos buscar algo, si queremos tener una actividad social a través del internet, si queremos comprar algo. Ellos analizan nuestros gustos, nuestras preferencias y por eso **sabe** todo de nosotros, mucho, por eso aparecen en las páginas web que utilizamos una publicidad que incentiva a comprar”.

El estudiante extrovertido utiliza muchos conectores, habla rápido, trata de impresionar y comete algunas falencias que hacemos notar en negritas. Además, podemos discernir que su mensaje fue repetitivo, dio una respuesta vaga a la interrogante. Su mensaje es poco trascendente.

Por lo que respecta al estudiante introvertido, él tuvo una participación más centrada y profunda, su respuesta es mucho más coherente. Hay algunos errores que tal vez pasan desapercibidos si tenemos en cuenta el nivel de dominio del idioma que ya está adquiriendo. El aprendiente habló de forma pausada, tal vez para pensar y analizar antes de expresarse y por eso maneja mejores argumentos.

Estos comentarios no hacen más que confirmar que tanto los alumnos con personalidad extrovertida como aquellos introvertidos poseen elementos para rescatar y considerar, pero que en buena medida dependen del trabajo del profesor poder encaminarlos hacia su estilo cognitivo.

La personalidad de un estudiante tiene rasgos que la influyen. Por ejemplo, la autoestima, la autoconciencia, la empatía, la ansiedad y tantos factores afectivos que determinan una mayor motivación integradora en el individuo, que sin dudas, promueven mayor seguridad en su desenvolvimiento. Sobre la influencia de estos factores afectivos, Stevick (1980:4) dice que “el éxito (*en el aprendizaje de una lengua extranjera*) depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro y entre las personas en el aula”.

Se interpreta *dentro de las personas* a los rasgos afectivos que hicimos referencia y, además, puede estar incluida la inhibición, la disposición a arriesgarse, los estilos de aprendizaje y la motivación (factor que dedicaremos amplia cobertura más adelante). El ECI considera la motivación como un factor no lingüístico de relieve, vital para el éxito del trabajo en el aula. Los 42 profesores de diversos idiomas también corroboraron esta afirmación a través de la encuesta (ver gráfico 26) que estamos dando cuenta.

Entre las personas, se entiende la relación de los estudiantes en el aula, la relación entre profesor-estudiante, los procesos interculturales y, por qué no, el ambiente afectivo-cognitivo, que debe estar presente en un aprendizaje adecuado. Para corroborar esta premisa, se hizo un trabajo experimental con doce estudiantes, todos ellos empleados del gobierno de los Estados Unidos, profesionales y miembros de diferentes agencias. Ellos tenían un nivel B1 del MCER. El tema escogido para ambos grupos fue “Estados Unidos, a la caza del consumidor hispano”, publicado en el diario “El país” de España el 12 de febrero del 2014 y escrito por Eva Saiz. El artículo periodístico tiene que ver con el afán consumista de los hispanos residentes en EEUU y las estrategias de las grandes empresas mercadotécnicas americanas interesadas por atraer a estos empedernidos compradores, quienes poseen ciertas características influenciadas por sus orígenes, costumbres y nivel socio-cultural.

Al primer grupo se le dio una clase tradicional, basada en la transmisión de los conocimientos, casi un monólogo, con actividades características: presentación-práctica-producción; con un criterio de desafiar su inteligencia. Casi se les obligó a memorizar la información recibida. Al segundo grupo experimental se le impartió una clase más amena, considerando los aspectos cognitivos y afectivos, con mucha dinámica. Se incentivó la creatividad y la competencia oral entre cada uno de los participantes.

Cada grupo estaba compuesto por seis integrantes. Dos de ellos, un hombre y una mujer (Dan y Raquel), participaron intencionalmente en ambas clases. Al final se distribuyó un documento con cuatro preguntas específicas que debían responder los alumnos. También hubo una reunión informal entre el profesor que hizo la clase; mi persona en calidad de veedor, y los dos alumnos que concurrieron a las dos clases. Quería conocer personalmente las impresiones de Raquel y Dan, además de cotejar las doce respuestas. El resultado fue el siguiente, como muestran los cuadros 2 y 3:

Primer grupo

Nombre	¿Qué opina del tema?	¿Entendió el tema totalmente?	¿Cómo fue la clase del profesor?	Del 1 al 10 califica el trabajo del profesor
Estudiante 1	interesante	sí	se le entiende	7
Estudiante 2	bueno	casi todo	Normal	7
Estudiante 3	bueno	más o menos	Normal	7
Estudiante 4	novedoso	sí	se hace entender	8

Dan	interesante	sí	sabe explicar	8
Raquel	Me gustó	sí	normal, como todos	7

Cuadro 2. Información del primer grupo, de seis integrantes, que recibió una clase tradicional

De este cuadro se pueden apreciar los siguientes resultados:

- El tema resultò novedoso e interesante para los estudiantes
- No todos entendieron el tema, tal vez porque tenía un vocabulario complicado o porque el profesor no colmó sus expectativas. Ambas premisas juntas también son posibles.
- El profesor tuvo una calificación aprobatoria promedio de 7.5, sin que eso signifique destacable. Al consultar la calificación del docente con estudiantes de una universidad, ellos comentaron lo siguiente: “pasable”, “regular nomás” y “cumplidor y punto”.

Segundo grupo

Nombre	¿Qué opina del tema?	¿Entendió el tema totalmente?	¿Cómo fue la clase del profesor?	Califica del 1 al 10 el trabajo del profesor
Estudiante 7	interesante	sí	Entretenido	10
Estudiante 8	interesante	sí	muy interesante	10
Estudiante 9	interesante	sí	me agradó	10
Estudiante 10	entretenido	sí	Sabe explicar y maneja el grupo	9
Dan	muy interesante	sí	Entretenido. Mejor que la primera vez, muy dinámico.	10
Raquel	me gustó	sí	El profesor tuvo un estilo diferente. Este fue más entretenido, todos hablamos.	10

Cuadro 3. Los comentarios de este grupo de trabajo son diferentes al primer grupo. La calificación del profesor tuvo un grado superlativo

Las respuestas de los estudiantes del segundo grupo nos obligan a las siguientes reflexiones:

- Hay una coincidencia entre lo interesante y novedoso que resultò el artículo periodístico.
- Todos entendieron el tema, la respuesta contundente fue “sí”.
- Los comentarios al profesor son favorables, reconocen su trabajo y lo califican de entretenido, interesante y que sabe conducir al grupo.
- La nota aprobatoria fue un 10, casi contundente. Significa que el profesor supo llevar adelante un ambiente afectivo-cognitivo en el aula. Además, hubo empatía con los estudiantes gracias a su estilo de trabajo.

De esta forma, se corrobora la premisa de Stevick. El material fue el mismo. En ambos grupos se cumplieron los objetivos, pero salta a la vista que en el segundo grupo (cuadro 3) hubo dinámica de grupo, se hizo un trabajo integral potenciando los valores afectivos y se consiguió una interacción real. El profesor maximizó la creatividad, la confianza y la habilidad de participar. Hubo estimulación y empatía con ese grupo experimental y, por ello, los comentarios sobre la clase fueron de: “interesante y entretenida”. Se coronó con éxito el aprendizaje de una lengua no con técnicas ni análisis lingüísticos, sino con un trabajo empático e interesante del profesor con los discentes.

Las opiniones de los alumnos Raquel y Dan reivindican también lo acontecido en ambas clases. Referente al tema opinaron que fue interesante, pero en lo concerniente al profesor sus comentarios fueron de mayor relevancia, especialmente a su actuación con el grupo dos. Cuando se les interrogó personalmente Raquel dijo que en la primera clase el profesor hizo su trabajo normal, para cumplir. “Leímos el tema, explicó las palabras nuevas y resolvió las dudas. Luego dio sus puntos de vista. Pero en la segunda oportunidad se transformó, fue más dinámico, nos llenó de confianza y nos hizo participar. Todos nos sentimos dispuestos a preguntar y opinar”.

El estudiante Dan afirmó que “primero el profesor fue como muchos que me han enseñado, normal. Pero en la segunda clase parecía que había tomado un café bien cargado que le dio energía y tuvo otra actitud que lo impulsó a ser más creativo. Eso nos contagió, nos animó a responder a sus preguntas y en líneas generales fue una clase divertida”. Ahora es el momento de analizar los rasgos más importantes de la personalidad:

2.2.2.3.1. La empatía

Este rasgo de la personalidad permite a los seres humanos tener mayor facilidad para la comunicación interpersonal, para compartir o reconocer las emociones experimentadas por otro ser con sensibilidad. Las personas con mayor empatía saben escuchar, inspiran una gran conexión, muestran una identificación inmediata y generan compatibilidad. Todo ser humano empático acepta el input y es proclive a conseguir los objetivos en la adquisición de una segunda lengua, por lo que Giora (1968:48) sostiene que

la empatía o la aprehensión emocional inmediata de una experiencia afectiva con otra persona juega un papel importante en la adquisición del desarrollo de un idioma. Se plantea la hipótesis de que la capacidad de empatía contribuye al dominio de una segunda lengua.

En el salón de clases, la empatía es sinónimo de una buena relación entre alumno y profesor, o con sus compañeros de clase; y en gran medida, en una buena pronunciación de la 2ª lengua, como explican Guiora, Brannon y Dull (1972:111), “a través de la prueba de Expresión Micro-Momentánea (MME) se confirma la hipótesis, la empatía se relaciona positivamente con la capacidad de pronunciar auténticamente un segundo idioma”.

La experiencia de trabajar en clases de inmersión -de cinco a seis horas diarias- con un solo estudiante, o tal vez seis como máximo, implica cercanía, una convivencia efectiva. Un profesor empático brindará confianza y generará un ambiente agradable con los estudiantes. Por tanto, los alumnos aprenden a ser empáticos imitando a su profesor. Este es el modo en que lo explica González y Villarrubia (2011:15), al afirmar que

A través de las actitudes del profesor y las emociones que transmite, el alumno será capaz de percibir la diversidad emocional, fomentará su percepción y comprensión de los sentimientos propios y ajenos cuyo objetivo es que, al igual que lo hace con la gramática y el léxico, sea capaz de manejar las emociones de la vida cotidiana, reconociendo y comprendiendo a otros, *empatizando* con las emociones ajenas y transformando las propias según lo que desee transmitir.

Es indudable el resultado que se logra cuando existe un acercamiento respetuoso y sincero entre profesor y discente. Durante nuestros años de experiencia en las aulas hemos comprobado los milagros que realiza la interacción personal, la empatía entre personas que comparten opiniones, ideas y puntos de vista; la seguridad que existe en un profesor que valora los aciertos y que busca minimizar los errores para sacar provecho de ellos en estratégica labor. Así lo considera Guiora (1965:780-782), al afirmar que “la empatía permite un entendimiento emocional inmediato de la experiencia afectiva del otro; este sensor es utilizado por las funciones cognitivas para ganar comprensión del otro”.

El contacto humano es tan significativo, comparable con el valioso trabajo de transmitir los conocimientos. Genéticamente el ser humano tiene una predisposición innata para gestar empatía, factor que va desarrollándose a lo largo de la vida en los avatares de la sociabilización, de su relación con los seres humanos (por imitación) y a través de la educación (cognición). La interrelación y los aspectos sociales conllevan a la mutua simpatía entre profesor y estudiante.

En el caso de los estudiantes adultos que aprenden una 2ª lengua, es importante que el profesor trabaje psicológicamente para conocer los gustos y preferencias del estudiante. Esto se consigue a través del diálogo, de saber los fines que persigue, de sus predilecciones con la música, los videos; sus aficiones y pasatiempos. Muchas veces es estratégico involucrar durante el aprendizaje al entorno familiar del discente, los nombres de sus seres queridos, de su familia, su cónyuge, sus hijos y hasta la mascota. Hurgar con destreza es identificarse y relacionarse de forma mental y efectiva con el educando.

En esta línea, López-Moratalla⁵⁵ (2013), experta en temas de conexión entre el cerebro y el aprendizaje de idiomas sostiene que “es muy distinto si una persona quiere aprender porque tiene interés en comunicarse con las personas que hablan ese idioma. Le será mucho más fácil porque hay una *empatía* que facilita los procesos de aprendizaje. Hay una motivación. Prestamos de atención”. Para Krashen (1981:23), la *empatía* es la capacidad de ponerse en los zapatos de la otra persona. “Una persona empática puede ser capaz de identificarse más fácilmente con los hablantes de una lengua objetivo y así aceptar su *input* como su *intake*”.

Krashen también menciona a Shumann (1975:227) como un estudioso que sugiere que los factores naturales que inducen la flexibilidad del ego y reduce las inhibiciones (*suponiendo que se relacionan con una mayor empatía*) son aquellas que hacen al estudiante menos ansioso, sentirse aceptado y abierto a una identificación positiva con los hablantes de la lengua meta. A su vez, Giora (1968:184) y algunos colegas de la Universidad de Michigan hicieron varias investigaciones respecto al papel de la empatía en la enseñanza de idiomas y aseveran que, al tiempo de estimular la habilidad del lenguaje, también “contribuye a la exactitud fonológica, la riqueza del vocabulario, la idoneidad del estilo y el control de los idiomas”.

Este factor afectivo fue considerado dentro de la encuesta a estudiantes y profesores. Son los estudiantes quienes le dieron mérito y comentaron que junto con la motivación son valores afectivos que contribuyen a mejorar las relaciones entre los protagonistas de un proceso de aprendizaje. Cuando existe empatía se hace mucho más fácil la comunicación dentro del salón de clases, dijeron. “La empatía acorta distancia, hace más amena una clase porque existe confianza y eso se

⁵⁵ Comentario aparecido en la página web www.practicaespañol.com . María José Izquierdo y David Fernández entrevistaron a la docente e investigadora de la Universidad de Valencia y publicaron el artículo titulado: ¿Por qué algunas personas tienen más facilidad para aprender idiomas? La página web tiene el auspicio de la agencia de noticias EFE. <http://www.practicaespanol.com/lopez-moratalla-el-aprendizaje-de-idiomas-requiere-un-cerebro-quotiurnoquot/> (artículo visto el 15 de febrero del 2016).

traduce en perder el miedo y poder actuar más relajadamente”, agregaron. En el siguiente diagrama del gráfico 18 se puede comprobar que el 58% de estudiantes mujeres demandan mayor empatía durante las clases.

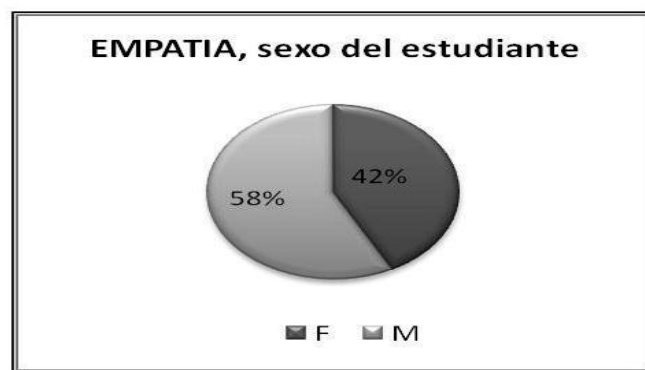


Gráfico 18. El 58% de los estudiantes, de sexo femenino, demandan mayor empatía en el salón de clases

Una estudiante entrevistada manifestó que en una clase de inmersión donde profesor y estudiante pasan de cinco a seis horas en el aula hay diferencias que superar, y que la empatía ofrece acercamientos importantes. “Venimos de culturas diferentes y eso tiene un impacto que puede ser negativo o positivo en el proceso en que están inmersos los protagonistas” dijo Beth T. Hay una influencia directa en el estado de ánimo, en la actitud al momento de encarar el aprendizaje de un nuevo idioma. La empatía es una variable afectiva que en los tiempos de la pedagogía moderna resulta decisiva y efectiva. De la encuesta a los profesores podemos extraer lo siguiente:

- a) Considerando el sexo de ellos, los hombres no creen en la empatía. Por el contrario, de las 29 mujeres participantes le dieron la posición de honor.
- b) En cuanto a su educación, 5 de los 25 bachilleres dieron sus votos en lugares expectantes, pero ni los magísteres ni los dos profesores con grado de doctor le dieron la importancia debida.

- c) Por el idioma que enseñan no hay una tendencia destacable. Los profesores de español son menos asequibles al factor empatía y las docentes europeas y asiáticas sí toman en cuenta su importancia.

En cuanto a los 46 estudiantes que participaron de la encuesta, podemos señalar que:

- a) Tres mujeres, dos estudiantes de francés y una de ruso opinaron que era la variante efectiva más importante dentro del salón de clases. Otras 6 mujeres le dieron el segundo lugar y como para consolidar la importancia de ese factor extralingüístico hubo nueve votos para el tercer lugar y 12 para la casilla 4 (hombres y mujeres).
- b) Por su nivel de estudios, quienes ostentan el título de master, 32 en total, reconocieron a la empatía como un aspecto afectivo destacado.
- c) En relación con la edad, los mayores de 40 años han ofrecido mejores calificativos para la *empatía*. Y un detalle importante es que, comparando la *empatía* con los otros factores extralingüísticos, quienes hicieron ese reconocimiento afectivo fueron estudiantes de todos los idiomas y no de alguno en particular. La elección fue variopinta tal como hacemos notar en el cuadro 4.

Idioma	Factor empatía
Alemán	13.0%
Arabe	12.0%
Chino	11.4 %
Coreano	8.7 %
Croata	8.7 %
Dari	9.6 %
Español	11.3 %
Farsi	9.8 %
Francés	10.3%
Italiano	12.0%
Japonés	10.9 %
Macedonio	16.3%
Mandarín	10.9%
Persia	8.7 %
Ruso	11.2%
Thai	10.3%
Turco	9.8 %
Urdu	12.0 %

Cuadro 4. Los estudiantes que estudiaron 18 idiomas diferentes, tal vez los más importantes en el mundo, reclaman empatía con su profesor

2.2.2.3.2. La autoestima

El DRAE sostiene que la palabra autoestima significa “valoración generalmente positiva de sí mismo”. Popularmente se afirma que es “quererse a sí mismo”. Psicológicamente, es un aspecto importante de la personalidad que tiene que ver con el logro de la identidad, de su adaptación con la sociedad. Un ser humano con autoestima se valora, se ama, se aprecia y se acepta a sí mismo. Coopersmith (1967:4) define la autoestima como “la evaluación que el individuo hace y habitualmente mantiene con respecto a sí mismo. En resumen, la autoestima es un juicio personal de valía que se expresa con las actitudes que el ser humano hace de sí mismo”.

Un estudiante con autoestima se siente mejor y por ende impulsa su rendimiento académico. Sentirse menos conlleva a adoptar una actitud negativa y mostrar poco esfuerzo para aprender en la creencia que “no sirve para los idiomas”. La forma de comunicarse también influencia en la autoestima. La sonrisa del profesor, sus respuestas coherentes a una buena o mala interrogante del educando son comportamientos concretos que inciden positivamente en la autoestima del alumno. Responder bien a los alumnos es respetarlos.

Cuando el profesor hace lo contrario, no presta atención al alumno, responde con ironía e incluso lo ridiculiza, critica y humilla, probablemente la autoestima del educando va a mermar. Mruk (1999: 27) hizo un análisis sobre este rasgo de la personalidad y concluyó que tanto la competencia como el valor personal son dos elementos que definen la autoestima. Si faltara uno de los elementos habría un desequilibrio en el concepto, y puntualiza que

la dignidad impide que la competencia se convierta en arrogancia, manteniendo al individuo focalizado en los valores básicos. La competencia le impide que se convierta en narcisista, al exigirle buenos sentimientos y recordarle que aún no ha ganado.

Estudiosos reconocen que la autoestima es menos vulnerable en adultos que en niños y adolescentes. Por eso, Reasoner (1992:24) hace hincapié a las circunstancias en que se toma en cuenta la autoestima con la intención hacer sentir bien al estudiante. Los estudios sobre esta variable de la personalidad aconsejan crear una autoestima “sana”, enfocada en darle una visión positiva y real al alumno. La idea no es ayudarlo para que eluda sus responsabilidades, sino para que sepa convenientemente de sus capacidades. Según Williams y Burden (1999:104), “las formas que tienen los individuos para ver el mundo y de percibirse a sí mismos, desempeñará un punto vital en la vida de las personas, ya que todo lo que somos, pensamos o actuamos está influenciado por la

concepción que tenemos de nosotros mismos”. Por esta razón, conviene considerar algunos aspectos que contribuyen a elevar la autoestima:

- Hacer notar al alumno que es valorado. Saber su nombre, preguntarle por su entorno familiar, sus seres queridos. Una buena idea es llevar adelante un coloquio amigable al inicio de la clase con preguntas de sus tareas cotidianas, su familia, sus pasatiempos, sus gustos y preferencias.
- Darle confianza, estimular sus capacidades para aprender el español. Frases como “eso es”, “muy bien”, “correcto”, “excelente”, expresadas después de una buena respuesta lo estimulan, pues estamos reconociendo sus logros. Y, si hay una respuesta equivocada, jamás lapidarlo o hacer severas críticas. “Pienso que puedes dar una mejor respuesta”. “Mejora la respuesta, por favor”. “Estás en el camino correcto, pero puedes hacerlo mejor”. “Me gustò, pero usted est en capacidad de hacerlo mejor”.
- Identificar sus puntos a favor, sus fortalezas en el aprendizaje y, al mismo tiempo, adoptar estrategias psicopedagógicas para trabajar sus falencias y debilidades.
- Utilizar actividades que se acomoden a sus destrezas y sus intereses profesionales. Así se sentir “como pez en el agua”.
- Muchas veces resulta importante utilizar la imaginación. La pregunta es... ¿Cómo se sentir el profesor instalado en el aula como un alumno? Esa visualización conlleva a tomar mejores decisiones para generar empatía y autoestima.

En nuestra encuesta (46 estudiantes y 42 profesores) hay detalles que merecen ser destacados. Por ejemplo, a juzgar por los estudiantes, la *autoestima* no es un factor que influye en las clases. Sin embargo, para algunos profesores, especialmente tres de ellos que enseñan lenguas asiáticas (thai y chino) la autoestima resulta valiosa porque ayuda a que el estudiante adquiera seguridad y se sienta capaz de asumir el reto de aprender una lengua extranjera. En menor medida, otros docentes consideran que la *autoestima* s influencia en los aprendientes y por ello la ubicaron en la quinta posición, como se observa en el gráfico 19.

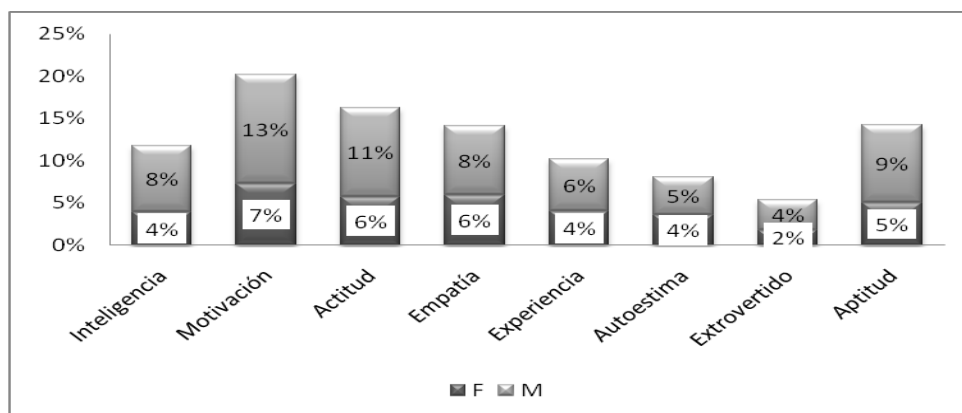


Gráfico 19. Un escaso 5% de las profesoras y 4 % de los maestros votaron a favor de la autoestima. Por tanto, los profesores le restan trascendencia a la autoestima como elemento influyente dentro del aula de idiomas

Teniendo en cuenta el idioma que enseñan, los profesores de idiomas asiáticos son más afines a la *autoestima*. Sus colegas europeos e hispanos son menos proclives a este factor afectivo. Asimismo, las mujeres son quienes sugieren a los estudiantes cultivar la *autoestima*. Horwitz⁵⁶ (2007: IX) considera que “cuando se considera la autoestima del estudiante, es necesario reconocer que es probable que la forma en que los estudiantes se sienten acerca de sí mismos y que el aprendizaje de idiomas sea diferente en diversos momentos del proceso de aprendizaje”

2.2.2.3.3. La ansiedad

Forma parte de la conducta humana y básicamente es un mecanismo defensivo que nos pone alertas ante situaciones comprometidas. Está caracterizada por el miedo como respuesta emocional debido a aspectos cognitivos, fisiológicos (hay un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo) y motores (paralización motora, dificultades de expresión verbal, movimientos torpes o repetitivos).

Caracterizan a la ansiedad sensaciones de temor, inseguridad, dificultad para concentrarse y los pensamientos negativos. Es negativa su presencia en el aprendizaje de una 2ª lengua. El estudiante se bloquea y muchas veces carece de capacidad de reacción. Horwitz y Cope (1986: 125) afirman que

existe una ansiedad específica relacionada con el aprendizaje de una lengua y que mayormente se observa en actividades centradas en la comunicación oral. El alumno tiene dificultades para expresar lo que desea en la lengua meta.

Rubio (2004:73) califica a la ansiedad como enemigo del aprendizaje y anhela encontrar soluciones para minimizarla en el aula. Afirma que existen dos razones por el cual no se le ha dado la debida importancia:

- El desconocimiento general del profesorado sobre este fenómeno, y su repercusión.
- La escasa implementación de técnicas, herramientas o metodología para reducir o prevenirla.

⁵⁶ Eliane Horwitz (2007) escribió el prefacio del libro *Autoestima y aprendizaje de lenguas extranjeras*, editado por Fernando Rubio. Este mismo comentario lo hizo en su artículo (2008) titulado “Convirtiéndose en un profesor de idiomas: una guía práctica para el aprendizaje y enseñanza de un segundo idioma”. Según Horwitz (2007: X) “los sentimientos de autoestima de los alumnos también pueden beneficiarse de objetivos más realistas para los estudiantes de idiomas”.

Muñoz Torres (2009:6), siguiendo las investigaciones de Bailey, Daley, Onwuegbuzie y Oxford, sostiene que la ansiedad puede provocar consecuencias:

- a) Psicológicas (el estudiante acarrea miedo, inseguridad, frustración, mucho nerviosismo)
- b) Físicas (aceleración de las palpitaciones, mucha tensión)
- c) Sociales (absentismo, una conducta evasiva, esquiva).

La ansiedad que vive el estudiante se traduce en pérdida de la memoria, elaboración de composiciones cortas o incorrectas, sudor en sus manos, en su frente, errores injustificados, dudas y distorsión de algunos aspectos aprendidos, falta de concentración, poca lucidez en sus habilidades de comprensión y pérdida temporal o total del léxico que ya había dominado, etc. Según TT Thu, Moni & Baldauf ⁵⁷(2013: 2), “la ansiedad tiene influencias negativas, penetrantes como sutiles en las tres etapas del procesamiento cognitivo: input, procesamiento y output”.

Con el apoyo y confianza de su profesor, el discente puede tratar de reducir la ansiedad. La actitud y el ambiente que se viva en el aula resultarán importantes. Técnicas cognitivas como la modificación del diálogo dentro del aula pueden surtir efecto. Por ejemplo, fomentar una toma de conciencia en el alumno y luego, tratar de evitar su actitud negativa. Expresiones pesimistas como “No lo puedo hacer”, “Es complicado”, “Esto está muy difícil” deben ser cambiadas con mucho criterio. Esta última frase podría variarse por “Esto es un reto”.

A nivel fisiológico se puede trabajar en el aula con música clásica, motivar a los alumnos a relajarse, hacerles respirar suavemente hasta desaparecer la tensión. Siguiendo a Eysenck (1979), MacIntyre & Gardner (1994:300) sugieren que “un mayor esfuerzo del discente puede compensar los efectos de la ansiedad”. Asimismo, Horwitz (1986:128) asegura que la ansiedad emerge de tres fuentes principales: la aprensión comunicativa (temor o recelo infundado), el miedo a una evaluación negativa por parte de sus colegas, y la ansiedad ante la proximidad de los exámenes.

la ansiedad es un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de un idioma en la clase, y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje.

⁵⁷ Los autores también sostienen que la ansiedad afecta habilidades específicas de los estudiantes como escuchar, leer, hablar y escribir. “Hay efectos negativos en el rendimiento de los estudiantes”, afirman.

Los efectos de la ansiedad se dan durante el proceso de aprendizaje, en el *input* y el *output*. En la fase del *Input* la ansiedad actúa como un filtro que bloquea la llegada de la información al sistema de procesamiento cognitivo. En la fase del “*output*”, la ansiedad interrumpe la memoria y bloquea el cúmulo de informaciones. El estudiante queda como “en blanco”, olvida las cosas, no puede elaborar correctamente oraciones y expresiones, como lo afirmaron varios estudiantes que tuvieron esta ingrata experiencia.

En el caso particular de los estudiantes adultos, especialmente aquellos que aprenden español con un fin específico (empleados del gobierno de los Estados Unidos asignados a trabajar en un país hispano), la aprensión comunicativa y el miedo a un comentario negativo se dan en cierta medida, sin que resulten determinantes. Ellos llevan adelante su proceso de enseñanza-aprendizaje, pero todo cambia cuando son conscientes de la finalización de su entrenamiento y la proximidad del examen, que en buena cuenta determina su futuro laboral. Para MacIntyre y Gardner (1994:513), “El temor o la aprensión surgen cuando el alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en una lengua extranjera”.

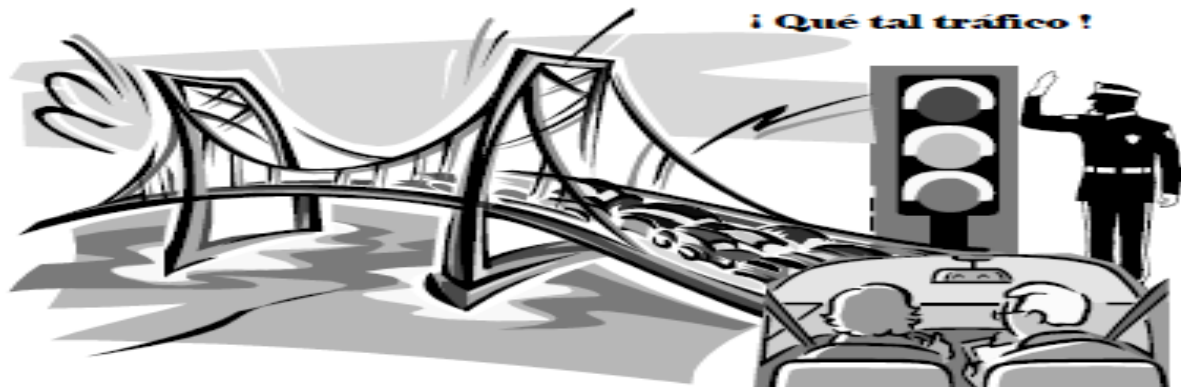
Técnicas de relajación, ver videos cómicos y escuchar música clásica ayudan a trabajar cuando aparece la ansiedad dentro del salón de clases. En nuestra experiencia este estado mental se da muy esporádicamente durante las clases. Su incidencia es mucho más evidente durante los días previos al examen que tienen los discentes como requisito primordial para trabajar por su país en alguna entidad diplomática fuera de los Estados Unidos. Ellos se muestran ansiosos como consecuencia del compromiso asumido, en el que involucran su futuro profesional y el bienestar de su familia. Un alumno con escasa confianza o que haya tenido una preparación inadecuada muestra mucho más nerviosismo. A veces, tartamudea, acelera sus latidos, tiene sudor en sus manos y evidencia una preocupación hasta cierto punto entendible.

A continuación, exponemos un ejemplo (10) de cómo la ansiedad provoca errores en un estudiante⁵⁸ de español que tenía casi 180 horas de clases. Según su nuevo profesor, el aprendiente apenas tenía un nivel A-1 del MCER. Nosotros consideramos que debía estar cerca

⁵⁸ El estudiante había solicitado un cambio de profesor porque consideraba que su proceso de aprendizaje era lento. Cuando el nuevo profesor le dio un texto para que lea y luego diga todo lo que había entendido, el estudiante respondió como transcribimos. Creemos también que el estudiante mostró adicional nerviosismo al conocer que estaba siendo grabado. Cuando el aprendiente tuvo un diálogo preliminar con su nuevo profesor le confesó su ansiedad porque le faltaban 500 horas para culminar el curso intensivo y que su permanencia en la posición laboral que tenía hace dos años corría peligro si no aprobaba el examen. Debía conseguir un nivel B-1 del Mcer.

del nivel A-2, pero su nerviosismo jugó en su contra. Primero publicamos el texto ofrecido al aprendiente y luego transcribimos el audio, tal como se ve en la reproducción siguiente:

20



Después de tomar desayuno, Carlos Ellen y su esposa Teresa Córdova suben a su coche. Ellos están muy contentos, pero sus rostros cambian de expresión cuando al voltear la calle miran detenido el tráfico de carros.

Ellos ven a un policía dirigir el tránsito, pero no se mueven del lugar, el tráfico está detenido. Deciden escuchar la radio y en ese momento el locutor explica que hay dos carros malogrados en dos esquinas diferentes.

"Recomendamos a nuestros oyentes tomar otras vías de tránsito porque en la calle California hay problemas con dos carros. Es mejor no venir por el puente. Les vamos a recordar este mensaje varias veces a los oyentes y quienes ya están dentro del problema, vamos a poner un poco de música para calmar los nervios.

Entonces Teresa le dice a su esposo. "Odio manejar a esta hora porque siempre hay problemas con el tránsito. Pienso que vamos a llegar tarde a nuestra reunión con el director de la escuela. Tenemos veinte minutos frente al semáforo.

El esposo le contesta: "Es importante no perder la calma. Creo que es mejor regresar a casa. Voy a llamar por teléfono al director para pedir disculpas. Le voy a pedir una nueva cita".

Los errores cometidos por el estudiante están en *itálica* y se han subrayado en la transcripción.

Estudiante. - Esta es una historia de Carlos Ellen y su esposo Teresa Córdova. Ellos suben su coche (suben a su coche) y son contentos. No, es, no, son contentos. Ellos van a visitar al directo, al director de la escuela. Ellos manejan luego su casa a la escuela.

Pero sus caros... perdón sus rostros cambia, sí, cambian porque hay mucho trafico. (tráfico). Un announcer (locutor) pone... (casi un minuto está reflexionando) música para relax las personas (a las personas)

Hay mucho tráfico y ella se sentó...

Profesor. - ¿Se sentó? (el profesor hace el gesto de sentarse en la silla).

Estudiante. - No, se...se sintió mal y quiero regresamos (quiere regresar). Ella dice que odio manejar por el tráfico mucho (hay mucho tráfico)

Profesor. - ¿Y los esposos llegaron a su reunión con el director?

Estudiante. - No, se...se regresan, no se regresaron a nuestra casa.

Profesor. - ¿Y hubo alguna razón especial que provocó ese tráfico?

Estudiante. - Sí, la...locutor hablan de unas carros que trabajan nada.

Profesor. - ¿Están malogrados?

Estudiante. - Sí, es verdad.

Profesor. - Si no hubo reunión, ¿qué va a hacer Carlos Ellen?

Estudiante. - No, no recuerda.

Profesor. - ¿Va a pedir una nueva cita?

Estudiante. - ¿Qué es cita?

Profesor. - Cita es appointment.

Estudiante. - Ah, ok, sí, es verdad. El llamo por teléfono.

Como podemos observar, los errores no son normales en el discente. Muchas de esas equivocaciones denotan tensión, sensación de inseguridad y que no evidencian su nivel real. En todo caso, coincidimos con Tsui (1996:155), al considerar que la ansiedad es una variable afectiva “en la que los aprendientes están constantemente en una situación de vulnerabilidad al exponerse a evaluaciones negativas y muestran temor, no desean ver su autoimagen debilitada”.

2.2.2.3.4. Actitud y aptitud

Otra variante de la personalidad es la actitud, el gusto por conversar, la capacidad de respuesta. La *actitud* implica la presencia de una valoración, de un saber y una conducta y es, según Moreno Fernández (1986:10), la expresión de sentimientos positivos o negativos que encierran tres aspectos: el cognitivo (opiniones, creencias), el afectivo (faceta más íntima del ser

humano como el amor, los sentimientos puros que lo hacen predispuesto a la L2) y el grado de disposición (la conducta y acción en contextos definidos).

Algunos investigadores coinciden en que la actitud depende de varios factores que tienen que ver con las múltiples experiencias y relaciones que el individuo haya aquilatado en el transcurrir de su vida. La predisposición para actuar en determinada circunstancia está marcada mayormente por las relaciones y experiencias vividas.

Arnold (2000:11) considera que la *actitud* es importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pues demanda una mayor implicación de la responsabilidad del estudiante. Por ejemplo, el *gusto por conversar* tiene que ver con su competencia oral, con la seguridad que va adquiriendo el alumno conforme se sienta cómodo con la forma como lleva adelante su proceso de aprendizaje. La *capacidad de respuesta* está determinada por el grado de comprensión y asimilación de los conocimientos adquiridos. Oatley y Jenkins (1996: 122) refieren que todos los sentimientos, emociones y creencias influyen en nuestro comportamiento y que

las emociones no son extras. Están en el centro mismo de la vida mental de los seres humanos. El dominio mental atañe a todos los aspectos de nuestra existencia y de forma muy directa al aula, incluyendo el aula de español como lengua extranjera.

En el trabajo pedagógico, tanto el profesor como los estudiantes deben mostrar actitud y compromiso para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si el profesor tiene una personalidad motivadora y analítica, es seguro que esas emociones van a ser percibidas por el discente que seguro abrirá las puertas a una relación empática. García Galindo (2011:52-53) pide a los profesores tener actitud durante su interacción con los aprendientes en el salón de clases. En primer lugar, el respeto es vital. También promover un ambiente de cooperación y llevar adelante un sistema de corrección que evite el tono amenazante. Otro detalle es evitar alguna forma de presión al estudiante cuando éste no se siente capaz de hablar (así evitamos la aparición de otros factores afectivos como la ansiedad y el estrés).

Si el profesor transmite una buena actitud, habrá una motivación especial en el aula, el estudiante tendrá confianza, desarrollará su autoestima y tendrá voluntad para participar, hablar e interactuar. En ese sentido, Arnold (2006:5) menciona que

el estudio de las actitudes de los alumnos ha resultado más interesante para la docencia. Las actitudes son importantes porque son antecedentes de comportamiento, predisponen a un estudiante a comportarse de una forma u otra, a hacer un esfuerzo suficiente para aprender la lengua o no hacerlo.

Cuando hablamos de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera, dos variables son importantes: la aptitud y la actitud. Aunque algunos se decantan por la actitud, mi inclinación es por la *aptitud*, como el factor no lingüístico más importante junto a la motivación y la empatía. La aptitud es considerada como una variable cognitiva. Carroll (1981:84) dice con respecto a la aptitud que

corresponde como una noción que, cuando abordamos un ejercicio o un programa de aprendizaje específico, debe atribuirse al individuo, poseedor de una condición activa que le permite aprender -siempre que esté motivado y que tenga la posibilidad de hacerlo. Se presume que esta capacidad depende de una cierta combinación de características más o menos constantes en el individuo.

Al respecto, hay quienes confunden aptitud con *actitud*. Aptitud es derivada del latín *aptus*, es la capacidad para estar apto, capaz, competente. Actitud viene de acto, relacionado a cómo actuamos, cómo procedemos de acuerdo a las circunstancias, a nuestro estado de ánimo. Un estudiante cuando no aprende puede tener una actitud pesimista; una persona cuando se siente superior a otra tiene una actitud arrogante. Si consideramos que todas las personas son capaces, entonces tienen aptitudes para aprender una segunda lengua.

Ciertas aptitudes y actitudes de los aprendientes se relacionan de manera positiva con el grado de competencia lingüística que se alcanza en una 2ª lengua. Investigadores especializados en lingüística afirman que ciertas aptitudes como la capacidad de análisis gramatical facilitan el “aprendizaje” de una lengua; en tanto que ciertas actitudes como la confianza en uno mismo ameritan la “adquisición” de una lengua. Por eso, Krashen (1981:5) insiste en que

si tratamos de desarrollar la capacidad comunicativa de los aprendientes se dará una correlación entre adquisición y actitud con claras implicaciones pedagógicas donde serán importantes los factores motivaciones y de actitud.

Argumenta, además, Krashen (1981:7) que la aptitud es la capacidad de aprendizaje. Y en el ámbito de la psicología se refiere a las posibilidades que tiene una persona para la adquisición

del conocimiento, a su capacidad para llevar adelante y con posibilidades de éxito determinada actividad. En este caso, el aprendizaje de una nueva lengua.

Un estudiante con aptitud muestra su dimensión humana para razonar, analizar y comprender enunciados haciendo gala de sus facultades cognitivas. Al comentar sobre el trabajo de Carroll (1973), Krashen (1981:19) define la aptitud para el aprendizaje de una 2ª lengua como “el ritmo con el cual las personas en la escuela secundaria, la universidad y los adultos aprenden a criterio”. Siguiendo a Carroll, hay tres componentes que caracterizan a la aptitud:

- La capacidad de codificación fonética que permite almacenar nuevos sonidos de lenguaje en la memoria.
- La sensibilidad gramatical, o la capacidad del aprendiente para demostrar su percepción sobre el modelo sintáctico de las oraciones en el nuevo lenguaje (Carroll: 1973:7). En otras palabras, implica ser consciente y competente de la meta-conciencia de la nueva gramática. Adquirir sensibilidad gramatical permite al estudiante elegir y ordenar las palabras o frases que contribuyen a formar coherentemente una oración.
- Un tercer componente es la capacidad inductiva para examinar el material del lenguaje... y así poder percibir e identificar los patrones y las relaciones que implican el significado o la forma gramatical (Carroll, 1973: 8) En apreciación de Krashen, Carroll considera que la habilidad inductiva también parece ser el aprendizaje consciente, por lo que “La aptitud para el lenguaje extranjero está más estrechamente relacionada con la inteligencia general”.

Al respecto, Pimsleur (1966:118) sostiene que para aprender idiomas es importante tener “talento” y ser constantes con tres elementos:

- a) La inteligencia verbal que se mide con la aptitud para entender la familiaridad de las palabras.
- b) La motivación para aprender un idioma
- c) La habilidad o capacidad auditiva, que permite examinar el significado o la forma gramatical. En este punto coincide con Carroll.

Comparando aptitud y actitud, Krashen (1981:24) dice que la aptitud está relacionada con el aprendizaje de idiomas en forma consciente. Por otro lado, los factores de la actitud están por lo general referidos a la adquisición del lenguaje de manera subconsciente. Por lo tanto, Krashen entiende que *aptitud* y *actitud* se relacionan con partes muy diferentes e independientes del rendimiento del lenguaje y el modelo de internalización. La *aptitud* es la capacidad de aprender

una lengua y no está vinculada a una simple intención de alguien que “le gusta un idioma”, como también concluye Carroll.

Por ello, Gardner (1960:214) dice que tener capacidad de aprender una lengua es competente con una “aptitud lingüística, de gran importancia en la adquisición de las destrezas del segundo idioma adquiridas mediante la instrucción”. Desde ese punto de vista, un estudiante podrá aprender más rápido un idioma cuando tiene mayor capacidad o una excelente aptitud.

Un ejemplo (11) de la capacidad de aprender una lengua fue protagonizado por el estudiante Caleb. Estuvo trabajando por más de tres años en la embajada de Estados Unidos en China. Aprendió y habló ese idioma asiático sin problemas. Luego tomó clases de portugués para cumplir su nueva misión en Brasil. Tras tres años en Brasilia volvió a EE.UU. y fue nuestro estudiante por cinco meses. Siempre mostró disposición y aptitud para dominar idiomas. En 600 horas consolidó su aprendizaje y dio su examen aprobándolo con nivel 4, un calificativo que escasos estudiantes logran tras cumplir sus habituales 720 horas de clases. Según la organización FSI (*Foreign Service Institute*) adscrita al departamento de Estado de los Estados Unidos, todo estudiante debe obtener un nivel 3 (B1 del Mcer) para cumplir con su misión diplomática.

En los ocho años de trabajo en DLS Dc. son escasos los estudiantes que han logrado esa sobresaliente calificación, que es comparable a la forma de hablar de un nativo.

Cuando Caleb tenía casi 480 horas de clases (5 horas diarias, 25 a la semana) se le pidió leer y comentar “Un día de estos”, una historia corta de García Márquez. A continuación, el texto del escritor colombiano y luego el discurso ofrecido por el estudiante:

El lunes amaneció tibio y sin lluvia. Don Aurelio Escovar, dentista sin título y buen madrugador, abrió su gabinete a las seis. Sacó de la vidriera una dentadura postiza montada aún en el molde de yeso y puso sobre la mesa un puñado de instrumentos que ordenó de mayor a menor, como en una exposición.

Llevaba una camisa a rayas, sin cuello, cerrada arriba con un botón dorado, y los pantalones sostenidos con cargadores elásticos. Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos.

Cuando tuvo las cosas dispuestas sobre la mesa rodó la fresa hacia el sillón de resortes y se sentó a pulir la dentadura postiza. Parecía no pensar en lo que hacía, pero trabajaba con obstinación, pedaleando en la fresa incluso cuando no se servía de ella.

Después de las ocho hizo una pausa para mirar el cielo por la ventana y vio dos gallinazos pensativos que se secaban al sol en el caballete de la casa vecina. Siguió trabajando con la idea de que antes del almuerzo volvería a llover. La voz destemplada de su hijo de once años lo sacó de su abstracción.

- Papá.

-Qué

- Dice el alcalde que si le sacas una muela

- Dile que no estoy aquí

Estaba puliendo un diente de oro. Lo retiró a la distancia del brazo y lo examinó con los ojos a medio cerrar. En la salita de espera volvió a gritar su hijo.

-- Dice que sí estás porque te está oyendo.

El dentista siguió examinando el diente. Sólo cuando lo puso en la mesa con los trabajos terminados, dijo: -- Mejor.

Volvió a operar la fresa. De una cajita de cartón donde guardaba las cosas por hacer, sacó un puente de varias piezas y empezó a pulir el oro.

-- Papá.

-- Qué. Aún no había cambiado de expresión.

-- Dice que si no le sacas la muela te pega un tiro.

Sin apresurarse, con un movimiento extremadamente tranquilo, dejó de pedalear la fresa, la retiró del sillón y abrió por completo la gaveta inferior de la mesa. Allí estaba el revólver.

-- Bueno --dijo--. Dile que venga a pegármelo.

Hizo girar el sillón hasta quedar de frente a la puerta, la mano apoyada en el borde de la gaveta. El alcalde apareció en el umbral. Se había afeitado la mejilla izquierda, pero en la otra, hinchada y dolorida, tenía una barba de cinco días. El dentista vio en sus ojos marchitos muchas noches de desesperación. Cerró la gaveta con la punta de los dedos y dijo suavemente:

-- Siéntese.

-- Buenos días --dijo el alcalde.

-- Buenos --dijo el dentista.

Mientras hervían los instrumentos, el alcalde apoyó el cráneo en el cabezal de la silla y se sintió mejor. Respiraba un olor glacial. Era un gabinete pobre: una vieja silla de madera, la fresa de pedal, y una vidriera con pomos de loza. Frente a la silla, una ventana con un cancel de tela hasta la altura de un hombre. Cuando sintió que el dentista se acercaba, el alcalde afirmó los talones y abrió la boca.

Don Aurelio Escovar le movió la cabeza hacia la luz. Después de observar la muela dañada, ajustó la mandíbula con una presión cautelosa de los dedos.

-- Tiene que ser sin anestesia

-- ¿Por qué?, preguntó la autoridad.

-- Porque tiene un absceso.

El alcalde lo miró en los ojos.

-- Está bien --dijo, y trató de sonreír. El dentista no le correspondió. Llevó a la mesa de trabajo la cacerola con los instrumentos hervidos y los sacó del agua con unas pinzas frías, todavía sin apresurarse. Después rodó la escupidera con la punta del zapato y fue a lavarse las manos en el aguamanil. Hizo todo sin mirar al alcalde. Pero el alcalde no lo perdió de vista.

Era una cordal inferior. El dentista abrió las piernas y apretó la muela con el gatillo caliente. El alcalde se aferró a las barras de la silla, descargó toda su fuerza en los pies y sintió un vacío helado en los riñones, pero no soltó un suspiro. El dentista sólo movió la muñeca. Sin rencor, más bien con una amarga ternura, dijo:

-- Aquí nos paga veinte muertos, teniente.

El alcalde sintió un crujido de huesos en la mandíbula y sus ojos se llenaron de lágrimas. Pero no suspiró hasta que no sintió salir la muela. Entonces la vio a través de las lágrimas. Le pareció tan extraña a su dolor, que no pudo entender la tortura de sus cinco noches anteriores. Inclinado sobre la escupidera, sudoroso, jadeante, se desabotonó la guerrera y buscó a tientas el pañuelo en el bolsillo del pantalón. El dentista le dio un trapo limpio.

-- Séquese las lágrimas --dijo.

El alcalde lo hizo. Estaba temblando. Mientras el dentista se lavaba las manos, vio el cielorrasso desfondado y una telaraña polvorienta con huevos de araña e insectos muertos.

El dentista regresó secándose. "Acuéstese --dijo-- y haga buches de agua de sal."

El alcalde se puso de pie, se despidió con un displicente saludo militar, y se dirigió a la puerta estirando las piernas, sin abotonarse la guerrera.

-- Me pasa la cuenta -dijo.

-- ¿A usted o al municipio?

El alcalde no lo miró. Cerró la puerta, y dijo, a través de la red metálica:

-- Es la misma vaina.

Ahora mostramos la transcripción del audio grabado al estudiante. Las palabras en negritas evidencian ciertos errores:

Bueno eso es un cuento corto narrado o relatado por Gabriel García Márquez y titulado "un día de éstos".

Es una historia de un dentista sin título y comienza con una descripción del clima, del tiempo en aquella época y de los hábitos del dentista de madrugar y de pulir, y limpiar **todos**, todas sus herramientas y de comenzar el día de esa forma. De repente escucha la voz de su hijo que le anuncia que hay alguien ahí que pregunta si le pueden atender para sacarse una muela y esa persona es el alcalde. Entonces el papá le dice en voz baja a su hijo que le diga al alcalde que no está. En otras palabras, no quiere atenderlo.

El hijo quiere decirle algo al militar, pero el militar le dice que ya escuchó la voz de su padre y que quiere que el dentista le atienda y que si no **saqué** su diente le va a pegar un tiro en su cabeza. Entonces el dentista saca un revólver que está en su gaveta y le dice que lo está esperando.

Pero la acción no termina en violencia porque el dentista sale y observa el rostro del militar y sabe que en ese rostro se puede observar que hay mucho dolor. El alcalde que también es militar con grado de teniente no ha dormido por 5 días. El militar tiene los ojos marchitos y un lado de su cara está muy **hinchado**, perdón hinchada por el dolor de su diente.

Entonces el alcalde se **siente** (*se sienta*) en la silla. Luego el dentista comienza a preparar todo para sacarle el diente. Don Aurelio Escobar, el dentista, le dice que tiene que hacerle la cirugía sin anestesia y el alcalde pregunta por qué. La respuesta es porque le dice que él tiene un absceso. Entonces obviamente es un proceso que va a involucrar mucho dolor y mucho sufrimiento para el paciente. El autor describe muy bien el sufrimiento que experimenta el alcalde a lo largo del proceso de sacarle la muela. Al final termina la operación y el pobre alcalde ha estado sufriendo terriblemente. Tiene las lágrimas en los ojos.

Entonces don Aurelio termina su labor y el alcalde se pone de pie y se despide del dentista. Don Aurelio le pregunta... ¿a quién le paso la cuenta a usted o al municipio?

Entonces termina el cuento con la respuesta del alcalde respondiendo que es la misma persona, pero le expresa de una forma diferente: es la misma vaina. Es una forma vulgar, tal vez es el estilo del militar o porque está furioso por la forma como le sacaron el diente. (- . -)

El estudiante supo conjugar los verbos, no tuvo serios inconvenientes de género y número. Cometió 4 errores que han sido remarcados en negritas y por lo demás mostró un dominio del subjuntivo y conjugación de los verbos en el pretérito. Podemos observar también que utilizó como conector el adverbio *entonces* y que muchas veces se autocorrigió porque fue

consciente de sus errores. Cuando dialogamos, Caleb dijo que su *aptitud* con los idiomas es porque asume los retos, que siempre esta apto para crecer profesional y laboralmente.

En nuestra encuesta hecha a los profesores y estudiantes hubo algunos datos curiosos. En el gráfico 20 podemos observar algunos de esos detalles y los porcentajes alcanzados por estos dos factores afectivos. La columna más oscura corresponde al discente.

Si consideramos a los docentes, ellos tienen una mayor preferencia por la actitud del estudiante como factor afectivo más importante. De acuerdo a su educación, 25 bachilleres también consideran la actitud sobre la aptitud. Y por los años de experiencia 23 profesores con más de 10 años trabajando en las aulas se decantan por la actitud del estudiante para enfrentar el proceso de aprendizaje. Ellos también valoran la aptitud. No hay ningún voto para el primer lugar, pero sí hay varios votos en los casilleros siguientes.

En el caso de los estudiantes la elección difiere de los docentes y ellos prefieren la aptitud. Si consideramos el grado de educación de los aprendientes, 32 con título de magíster dieron importancia al factor aptitud. En relación con la edad del estudiante, los mayores de 40 años ubicaron la *aptitud* en el segundo puesto detrás de la motivación. Si consideramos por el idioma que aprendieron, los estudiantes de español tienen una preferencia por la actitud sobre la aptitud. Y si observamos el sexo del estudiante, 29 hombres optaron por una mejor valoración para la aptitud. Los hombres prefirieron el elemento actitud en la casilla 3 de la elección global, como muestra el gráfico 20.

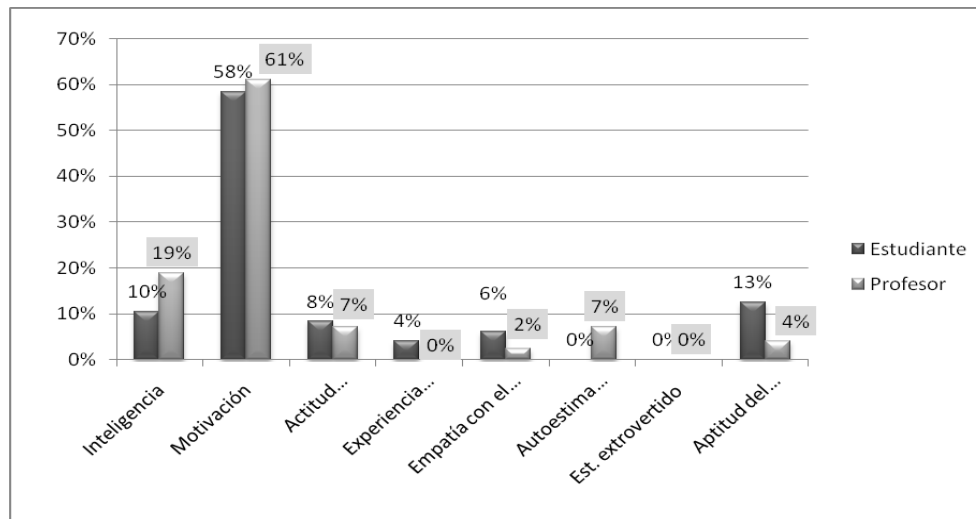


Gráfico 20. Para los profesores, aptitud y actitud tienen una similar importancia.

Sin embargo los estudiantes destacan el valor de la aptitud para el aprendizaje de idiomas

2.2.2.3.5. La motivación

Este factor no lingüístico resulta sustancial en el trabajo pedagógico. Es una combinación de valores afectivos como la aptitud, la actitud, el compromiso consciente y el deseo de aprender. Para el ECI, la motivación es transcendental y determinante, es un pilar esencial.

La motivación es sin dudas el componente afectivo más estudiado por los investigadores del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Loewn y Reinders (2011:119) la definen como la “construcción psicológica que se refiere al deseo y al incentivo que tiene un individuo para participar en una actividad específica”.

Un estudiante ingresa en el aula con el deseo de experimentar el aprendizaje de una 2ª lengua. Y lo que ocurra dentro del salón de clases será relevante. Es posible que el discente esté a la expectativa de los materiales didácticos, la estrategia de enseñanza, la interacción con su profesor, la empatía, la aptitud y muchos otros ingredientes; pero, sobre todo, creemos que la motivación es un factor fundamental, como también lo considera Hall (2011:134), al afirmar que “es difícil imaginar a alguien aprendiendo un idioma sin algún grado de motivación”.

Los profesores saben de la especial importancia que tiene la motivación. En nuestra encuesta los 42 pedagogos coinciden que su planificado trabajo pedagógico puede quedar trunco si ese factor afectivo no está presente en una clase. La motivación mantiene y determina la conducta de una persona. Un estudiante motivado estará abierto a recibir y asimilar toda clase de conocimientos e informaciones. Un alumno motivado persiste, da el máximo de esfuerzo, porque, según Dornyei (2005:65) “proporciona el ímpetu primario para iniciar el aprendizaje de una segunda lengua y más tarde se convierte en la fuerza impulsora que sostiene el largo y a menudo tedioso proceso de aprendizaje”.

Consideramos *la motivación* como una importante actividad que genera autoconfianza, que estimula las habilidades del ser humano, que da ánimos y proclama la parte esencial de un individuo que pretende actuar de la manera más efectiva. Es importante recalcar que la fórmula de motivar a un aprendiente no es la misma para los otros compañeros de clase y por lo tanto se necesita que el profesor tenga un perfil psicológico de cada uno de ellos para impulsar su estrategia motivadora. Muchos docentes no hurgan en las habilidades innatas e inteligencias que

los aprendientes poseen y piensan que ellos no tienen condiciones para el aprendizaje de idiomas; sin embargo, al ser motivados, pueden mejorar su performance. Experiencias personales con alumnos americanos determinan esta afirmación.

La profesora de francés Florence Corbel-Sentz (ejemplo12), con más de 20 años de labor educacional comentó que el factor motivacional es determinante para el éxito de los objetivos dentro del aula de idiomas. “A lo largo de mi vida he tenido estudiantes buenos, malos y regulares, pero a todos ellos se les ha incentivado con palabras bonitas, materiales atractivos, conversaciones amenas y hacerlos sentir que son capaces de dominar el idioma, en ese caso, el francés”, dijo la docente.

Un estudiante, Rufus S. (ejemplo 12a) tuvo una opinión similar. “Por primera vez me sentí diferente, que era aceptado con mis limitaciones y que mi profesor estaba pendiente de mí, que me alentaba a superar mis errores. Recuerdo que me decía...*de los errores se aprende, sigue, sigue, tú puedes*”. Eso me ayudó a mejorar y creer en mis capacidades”.

Otro estudiante, Matthew P. (ejemplo 12b) sostuvo que sentirse motivado es un gran estímulo para responder a los retos de dominar una segunda lengua. “Tener un estímulo constante es saber que hay alguien que está detrás de mí, que se interesa por mí. Por eso mi aprendizaje resultó mucho más efectivo porque mi profesor potenció mis capacidades”.

De estos ejemplos podemos discernir que la motivación es como el motor que mueve al aprendiente hacia su meta. Muchos estudiosos coinciden en que está integrada por tres componentes: la *expectativa*, aquella que te llama a decir ¿Soy capaz de hacerlo?; el *valor* que te impulsa a interrogarte ¿por qué lo hago?; y lo *afectivo*, que desde lo más profundo reflexiona por el desafío en el que está inmerso y se pregunta ¿Cómo me siento al hacerlo? Dulay, Burt y Krashen (1982:47) consideran que la motivación es el incentivo, la necesidad o el deseo que el aprendiente siente para alcanzar un nivel elevado en la lengua meta. Y con respecto a la actitud que adoptan los estudiantes cuando son motivados, Dornyei (2009:519) dice que

el problema básico de la conceptualización de la motivación como fundamento del comportamiento humano reside en el hecho de que el comportamiento humano puede ser influenciado y moldeado de una gran variedad de formas, que van desde motivos externos, tales como recompensas e incentivos, hasta diversos tipos de presión, Amenazas y castigos. Nuestra motivación principal también puede estar centrada en nuestra fe, nuestra familia, nuestra profesión, o nuestro coche. Para hacer las cosas aún más

complejas, varios de estos motivos pueden afectarnos simultáneamente, interactuando entre ellos de forma temporal o permanente.

En el caso de los estudiantes americanos que toman clases de idiomas lo hacen motivados por la posibilidad de ir a trabajar fuera de su país con un mejor salario y como representantes de una nación que tiene mucha influencia en el mundo. Por supuesto que, si no logran los objetivos, corren el peligro de ser separados de la agencia donde prestan servicios.

De acuerdo al Centro Virtual Cervantes⁵⁹, la motivación es un conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Según el diccionario *Definición*, la palabra motivación se deriva de la combinación de los vocablos latinos “*motus*”, que se interpreta como movido; y “*motio*”, que significa movimiento. Bajo la percepción de la psicología y la filosofía, la motivación es el factor que impulsa a un individuo a llevar adelante ciertas acciones y a mantener firme su conducta hasta el cumplimiento de los objetivos trazados. Si la motivación está asociada a la voluntad y el interés, entonces podemos decir que una persona motivada está estimulada y por tanto tiene voluntad y es consciente de los esfuerzos que debe desplegar para llegar a las metas planificadas.

Si una persona motivada reconoce que tiene una necesidad –absoluta o relativa- y que debe ejecutarla para conseguir buenos resultados, es un buen comienzo. Esa necesidad implica esfuerzos y superar cualquier inconveniente. El entusiasmo que tiene lo hace minimizar todo aquello que le impida lograr los objetivos. Entonces la motivación es el vínculo que hace posible una acción en pos de satisfacer una necesidad. Por eso, Gardner (1993:4) corrobora que “la motivación es un conjunto de factores que incluye el deseo de lograr un objetivo, el esfuerzo dirigido a esa consecución, y el refuerzo asociado con el acto de aprendizaje”.

Muchos investigadores y psicolingüistas coinciden en reconocer el valioso aporte del norteamericano Maslow⁶⁰sobre las motivaciones humanas. Usó el término “metamotivación” para señalar a los individuos que se comportan estimulados por fuerzas innatas que les permite

⁵⁹ CVC.cervantes.es/ensenanza/biblioteca-ele/diccionario/motivación.htm. (Visto el 19 /08/2014).

⁶⁰ En su libro (capítulo 10) “Una primera mirada a la teoría de la comunicación” Em Griffin hace un análisis de la obra de Abraham Maslow (2014: 124-133). Maslow fue un psicólogo norteamericano considerado como uno de los fundadores y principales representantes de la Psicología humanista. La obra de Maslow aparece con mayor amplitud en el libro publicado por F. Goble (1970) denominado “La tercera fuerza: la Psicología de Abraham Maslow”.

escudriñar y actuar para impulsar su crecimiento y potenciar sus capacidades. Así Griffin (2014:125) reconoce “un énfasis saludable en la teoría de la motivación de Maslow”.

Maslow fue el autor de la “jerarquía de las necesidades” que contempla cinco fases, dos de las cuales, para nuestro gusto, reflejan aspectos que ayudan a motivar a un individuo. Nos referimos a *la autoestima*, que alienta a valorarse a sí mismo; y la *autorrealización*, que contribuye a una consecución satisfactoria de las aspiraciones personales.

Unos aportes importantes hicieron los psicólogos canadienses Gardner y Lambert, quienes fueron los primeros investigadores en reflejar la importancia de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua. Gardner (1985:56) considera que existe una motivación integradora que resulta efectiva en la medida que se origina de causas internas, de actitudes generales (hay interés por los idiomas, conscientes de su futuro profesional) y específicas (se interesan por el aprendizaje de una lengua en particular) del individuo. Y puntualiza además que “Las actitudes y la motivación son importantes porque determinan hasta qué punto los individuos se involucrarán activamente en el aprendizaje del idioma”.

Tras Gardner hubo varios otros investigadores como Noels (2003:38) que destacó dos teorías motivacionales: intrínseca (*para experimentar placer o satisfacer una curiosidad*); y extrínseca (*que persigue un fin, por ejemplo, obtener una buena calificación*). También Norton Peirce (1995:14), quien dijo que hay una identidad social en un aprendiente. Otra propuesta es la de Dornyei (2005:79), quien desarrolló el *Sistema Motivacional del Yo*. Dornyei considera que su propuesta tiene “una perspectiva integral que es compatible con las personas sobre lo que podrían llegar a ser, lo que les gustaría ser y lo que ellos temen ser”. Según Dornyei, estos tres componentes se caracterizan por

- a) *El yo ideal*. - relacionado con el dominio de una lengua extranjera. Se interpreta como un poderoso motivador que está asociado a la imagen idealizada que tenemos sobre nosotros mismos en la medida que somos conscientes que podemos dominar un idioma y tener éxito. Es lo que Dornyei llama una disposición integrativa.
- b) *Lo que debo ser yo*. Tiene en cuenta los atributos que el estudiante cree tener y que le ayudan a alcanzar lo que le gustaría ser. Las capacidades que tiene el individuo le permiten incluso contrarrestar posibles resultados negativos.

- c) *La experiencia del aprendizaje de una L2.* Considera los motivos específicos de la situación del estudiante relacionado con su aprendizaje y sus temores como consecuencia de las experiencias y creencias que vive durante ese proceso.

Reconociendo que la motivación es esencial para triunfar en todas las áreas del aprendizaje, podemos afirmar en el caso de los estudiantes adultos con fines específicos que hay un aspecto importante para aprender una 2ª lengua: la necesidad comunicativa. Cuando una persona es consciente de la urgente necesidad de comunicarse con otros, obviamente va a aumentar su motivación por aprender una nueva lengua. Al respecto, Ellis (1985:119) señala que

la motivación que se deriva de un éxito comunicativo es más susceptible de ser manipulada por el profesor, quien debe conocer los factores y procesos que determinan dicha motivación para seguir fomentando la sensación de éxito.

Conocedor del interés del estudiante, el profesor debe utilizar sus mejores armas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje cumpla sus expectativas en todo sentido. Que esa necesidad de comunicarse haga al estudiante más comprensivo, consciente de sí mismo, responsable, satisfecho consigo mismo, con aptitud mental abierta y tolerante a los nuevos conocimientos. La premisa es apoyarse en los intereses de los alumnos y conectarlos con los objetivos del aprendizaje. Como afirma Rubin (1975:43), con “una motivación adecuada el estudiante puede convertirse en un investigador activo de la naturaleza del idioma que aprenderá”.

La motivación es un conjunto de emociones armonizadas con la cognición. “Es una conjugación perfecta que puede ser representada a partir de un estado de activación cognitiva y emocional”, precisan Williams y Burden (1999:120). Un individuo motivado es consciente de actuar y ejercer un esfuerzo intelectual y/o físico que lo lleva a valorarse y sentir que es capaz de lograr sus objetivos. Así pues, la motivación es una condición inherente al éxito que puede tener cualquier actividad, por lo que siempre hay que contar con todos los factores que pueden contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje, entre ellos:

- a) El entusiasmo y el trabajo eficaz del profesor bajo aspectos que susciten el interés del alumno, y que ese interés se convierta en redoblar esfuerzos hasta el final del proceso. Un estudiante motivado se tiene confianza y los profesores debemos ser conscientes que motivar a ese aprendiz es ayudarlo a creer en él. Dornyei (2001:156) afirma que “el nivel de entusiasmo y

compromiso del docente es uno de los factores que afectan la motivación de los discentes para aprender”. Un primer factor de motivación es la actitud del profesor, quien, con su presencia física, su voz, energía, dinamismo y firmeza provocan liderazgo que se transforma en seguridad. El estudiante se siente sólido cuando sabe que frente a él hay un buen profesional que guía sus pasos.

- b) El clima que se observa durante las clases. En este aspecto se involucran las condiciones del aula, las comodidades que se ofrecen a los estudiantes y los recursos pedagógicos que cuenta el individuo durante su aprendizaje. Morales y Smith (2008:177) creen firmemente en la estrategia del uso de las imágenes mentales y visuales. “Son buenas aliadas al factor motivacional, constituyen un importante elemento de aprendizaje afectivo”.
- c) Variar los estímulos, poner en práctica las nuevas tecnologías al servicio del estudiante. Con creatividad, el profesor debe cambiar las actividades, promover prácticas y ejercicios de interacción. Dornyei (1997:487) da a conocer cuatro aspectos para dinamizar la clase como “estructura del aula, cohesión grupal, orientación de las metas y un sistema de recompensas”.
- d) Darle responsabilidades al estudiante. Hay ocasiones en que se les puede retar para que dirijan la clase y se conviertan en instructores, que ellos hagan las preguntas y sientan esa sensación de estar al otro lado del escritorio. Con ello se promueve el interés y se estimula la interacción. Dornyei (1994:274) cree que esta intención alimenta “el deseo de interactuar e incluso actuar de manera similar a los miembros de la comunidad lingüística objetivo”.
- e) Durante la sesión educativa que el profesor prepara con antelación, este debe focalizar un material pedagógico que sea significativo. La intención es que el estudiante llegue, permanezca por un período de tiempo y se vaya con nuevos conocimientos en medio de un ambiente de diversión y entretenimiento. Siempre debemos considerar una buena cuota de humor durante la clase, tenemos la convicción que crea una buena atmósfera. Entonces si un estudiante no ha reído durante las horas de clase, significa hay que un nivel de autocrítica que hacer, pues es muy seguro que no hubo una buena clase. El humor es un componente infalible. Por eso, Morreall (1983:89) sostiene que “la risa es un recurso para refrescarnos y volver a nuestro trabajo con más entusiasmo”. Del mismo modo Meyer (1997:189) añade que “el humor es omnipresente en toda comunicación humana (...) el humor puede ser bienvenido como una fuerza unificadora y relajante”.

f) Mentalizar al estudiante para que cada sesión signifique un peldaño más en su aspiración, en su posibilidad de coronar con éxito el proceso de aprendizaje. Ellos necesitan saber que están involucrados en una labor de superación. Plantearles metas aumenta su motivación. Mostrarles entusiasmo e interés por sus éxitos es señal de empatía y un alto grado de confianza. Así Dornyei (1998:117) plantea que “sin una suficiente motivación, incluso las personas con habilidades más notables no pueden lograr objetivos a largo plazo”.

Aunque el profesor haya preparado su clase con antelación, muchas veces necesita replantearla cuando psicológicamente asume el criterio que su estudiante no está apto para recibir nuevos conocimientos. Problemas familiares, laborales, económicos o de cualquier otra índole pueden desconcentrar al estudiante. Para ello, es menester contar con material extra, intuitivo e interesante. Mucho mejor si esas herramientas permiten cierto ambiente de relajación. Por ejemplo, material con sentido de humor que normalmente se encuentra en *Youtube*, en la página de “*Just for laughs*”. También se recomiendan actividades lúdicas. Por esta razón, Deneire (2002:291) defiende que “el uso del humor en la enseñanza ha sido defendido como una herramienta para hacer que los estudiantes sean sensibles a las diferencias estructurales y semánticas de idiomas diferentes”. En este caso, la lengua nativa y la lengua meta del discente.

g) Considerar el planteamiento y la adquisición de objetivos en medio de un proceso de motivación. Cuando el estudiante percibe y se identifica con las actividades de enseñanza-aprendizaje, la influencia es tal que se compromete cognoscitivamente y persevera hasta alcanzar las metas. Si el alumno le da valor a cada actividad y consigue un nivel de percepción sobre su competencia, es señal que está inmerso en una dinámica favorable. En estas circunstancias, podemos utilizar los indicadores de Viau (1997:44-47) para medir el grado de motivación del alumno:

- La elección de emprender una actividad, su deseo de realizarla.
- La perseverancia, poner atención en clases, practicar y hacer sus tareas en casa.
- El compromiso cognoscitivo, que, de acuerdo a la psicopedagogía, tiene que ver con la capacidad de concentración y atención. Viau dice que es la utilización de estrategias de aprendizaje y autorregulación del estudiante.

- El resultado, que se transforma en un aspecto importante de la dinámica motivacional. El alumno motivado se encamina hacia resultados halagadores.

En ese acápite de los factores que ayudan a motivar, es bueno mencionar las sugerencias de Juan de Dios Martínez (2001: 240-245), quien considera que los profesores debemos trabajar para alcanzar propósitos como:

- Crear un ambiente seguro en el aula para que los estudiantes se sientan cómodos.
- Posibilitar cometer errores. La impresión de que es aceptable tener errores delante de otros alumnos ayuda a que el estudiante no se avergüence y pueda seguir intentándolo.
- Retos en las tareas. Tareas atractivas y desafiantes que motiven a los alumnos.
- Respeto mutuo entre los aprendices y el pedagogo; e incluso entre los propios alumnos.
- El empleo de la crítica constructiva genera reacciones positivas. De igual forma, es imperante utilizar el ingenio y la agilidad didáctica en casos donde se presenta la dificultad de entender un punto o un tema.

Considerando a De Dios Martínez, podemos programar actividades y tareas motivadoras como:

- Realizar juegos en clase
- Tener material de videos como recurso audiovisual.
- Comentar y preguntar los diálogos y lecturas del libro *Perú Spanish*, preparados con material interesante, con un poco de humor, algunas coincidencias y temas hasta cierto punto polémicos para provocar diálogos e intercambiar puntos de vista.
- Aprovechar los temas de las lecturas para preguntar al estudiante sobre sus experiencias personales y asuntos relacionados al contenido de las referidas lecturas.
- Representar y dramatizar diálogos.
- Completar las letras de canciones populares y luego cantarlas. El docente debe dar el ejemplo e incentivar al discente. Cantar y bailar desestresan y ayudan a la interacción.
- Rellenar ejercicios sobre verbos y palabras nuevas con espacios en blanco.
- Ver videos de humor de acuerdo al nivel del estudiante y después promover un intercambio de comentarios.
- Trabajar actividades de vocabulario.

- Comentar durante los primeros instantes de la clase aspectos de la vida personal del estudiante, sus quehaceres, su familia. De esta forma el discente se siente más cómodo para proseguir con la rutina planificada por el profesor.
- En el caso de las clases “*face to face*” con una duración de cinco a seis horas diarias, se puede coordinar con otros colegas un intercambio de estudiantes de por lo menos una hora a la semana. Aquí es posible que el aprendiente pueda sopesar y comparar distintos “colores y sabores” de los profesores al momento de sostener diálogos y escoger temas para interactuar. Incluso puede distinguir diferencias de pronunciación y léxico si los profesores son de países diferentes.
- Grabar audios cortos con noticias inusuales o insólitas que permitan el desarrollo de su comprensión auditiva. Esta tarea puede culminar con una fluida conversación.

Podemos concluir que la motivación es el ferviente estímulo del aprendiz que anhela adquirir conocimientos. Claro está, incentivado por la presencia del profesor, quien le ayudará a mejorar sus estrategias de aprendizaje. Las razones que impulsan ese aprendizaje pueden ser variados. Si la motivación es mucho más alta, las posibilidades de éxito se incrementarán, como lo consideran Dulay, Burt y Krashen (1985: 191), con algunos tipos de motivación:

- *Motivación integradora*: se origina cuando el aprendiente se conecta con una comunidad de hablantes. Es característico en el aprendiente adulto con fines específicos, en la persona con deseos de integración, de involucrarse en una nueva sociedad y motivado por su intención de hablar correctamente con los nativos-hablantes. También se incluye en este grupo a los aprendientes interesados en dominar una lengua vehicular como el inglés o el español, de vital importancia para viajar y comunicarse con extranjeros. Un aprendiente con un alto nivel cultural buscará interactuar sin mediación de otras personas en su afán de no sentirse aislado.
- *Motivación de identificación* con el grupo social: es propia de los aprendientes adultos. Ellos van más allá de la motivación integradora para identificarse plenamente con el grupo social que lo acoge. Incluso llegan al extremo de rehusar a su condición social inicial.
- *Motivación instrumental*, en que el aprendiente tiene razones prácticas o utilitarias para dominar un nuevo idioma. Su intención puede ser de índole laboral, mejorar su hoja de vida, superar un examen de lengua obligatorio, buscar un nuevo trabajo, etc.

Williams y Burden (1999:129) aportaron significativamente ideas importantes con su propuesta motivadora, como refleja el gráfico 21, que consta de tres fases: la primera es la intención, el deseo de hacer algo. La segunda fase implica la decisión de llevar adelante ese

proyecto. La tercera fase, es el compromiso de perseverar con firmeza y sacrificios para culminar aquello que iniciamos.

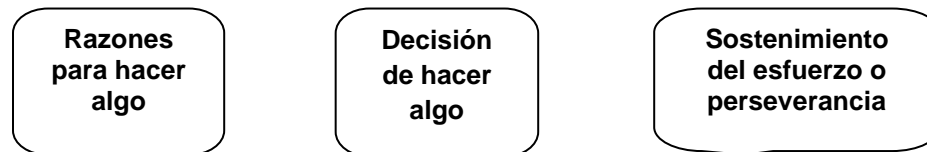


Gráfico 21. Las tres fases de la motivación, según Williams y Burden: Razonar, decidir y sostener el proceso en base a perseverancia

Llevar adelante un proyecto como el aprendizaje de un idioma extranjero o una 2^a lengua, implica cumplir con estas tres fases y por lo tanto demanda de mucha motivación. Así Dornyei (1998:1) explica que

sin una motivación suficiente, hasta los individuos con las habilidades más notables y una buena enseñanza aseguran el éxito de un estudiante. Por el contrario, una alta motivación puede compensar las deficiencias considerables tanto en la aptitud lingüística como en las condiciones de aprendizaje.

Y esa es la premisa que intentamos transmitir a los estudiantes norteamericanos adultos que se someten a clases de inmersión para conseguir mínimo una calificación 3 (nivel entre B1 y B2 del Mcer). Muchos de ellos (de acuerdo con las fases de William y Burden que están en el gráfico 21) vienen con la intención de dominar el idioma que les permitirá comunicarse en el país que han sido asignados, pero factores como las diferencias culturales, las dificultades propias de aprender un idioma no materno, entre otras variables, pueden determinar que su autoestima decaiga, que su actitud se resquebraje y terminen por no aprobar el examen.

Para evitar fracasos apostamos por la presencia de algunos factores extralingüísticos y de una estrategia comunicativa e interactiva. En especial creemos en la motivación como un alto valor afectivo que efectiviza el dominio de una lengua no materna. Con la motivación podemos erradicar los miedos. Como dijo el estudiante Matthew, “un individuo motivado puede potenciar sus capacidades y orientar sus puntos de interés porque está frecuentemente estimulado en su estado cognitivo y emocional”.

Las expectativas en torno a la motivación fueron corroboradas durante nuestra encuesta a los 42 profesores y 46 estudiantes adultos. La motivación tuvo altos porcentajes de aprobación. Del 100% de votos sobre los ocho elementos afectivos que consideramos, los profesores dieron un 61% a la motivación. Los estudiantes también otorgaron un alto puntaje, el 58%.

El gráfico 22 nos muestra unos resultados interesantes. En segundo lugar, fue ubicado el factor *inteligencia* con una abismal diferencia de votos. Esta conclusión demuestra el reconocimiento que los protagonistas de un proceso de enseñanza-aprendizaje otorgan a la motivación.

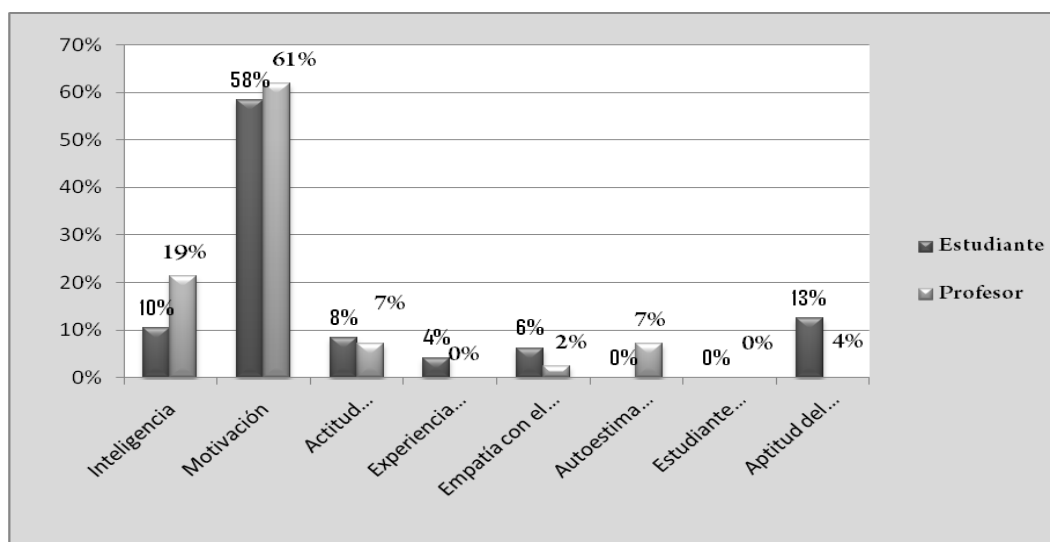


Gráfico 22. Profesores (61%) y estudiantes confirman la importancia de la motivación como factor afectivo. También reconocen el aporte de la aptitud, inteligencia, actitud y empatía

La lectura que hacemos del factor motivacional, según el gráfico 22, es que sobresale sobre las otras variables afectivas que a nuestro criterio están inmersas en el aula. Hay un reconocimiento por la inteligencia, actitud, autoestima, aptitud, empatía, experiencia en idiomas, pero por sobre todo, los estudiantes y profesores se decantan por la motivación.

Varios estudiantes que participaron en la encuesta dijeron cosas muy entretenidas sobre la motivación. “Es como si usted le adiciona un ají picante a unas enchiladas mexicanas. Sabe más rico”, dijo uno de ellos, cuyo destino laboral es México. Otra comparación fue: “si usted está mirando una película en blanco y negro, y de repente, le cambian por un televisor plasma y termina viendo esa película a todo color y en tercera dimensión ¿hay diferencia?”. Una mujer mencionó que “cuando su profesora está sonriente y dinámica ella se contagia y se siente motivada”. “Los gráficos, videos, los buenos artículos y la buena conversación me motivan, me siento con deseos de aprender”, dijo otro

estudiante al considerar los materiales pedagógicos que utilizó la docente. Así, tiene sentido Alonso Tapia (1991:12), al señalar que “el profesor influye, de modo consciente o inconsciente en los estudiantes: lo que quieren saber, para que sepan analizar y elaboren sus conocimientos de forma que los ayuden de forma positiva y no negativamente”. Entre los detalles de la encuesta realizada a los 46 estudiantes norteamericanos, destacamos los siguientes:

- a) Por la edad, los más jóvenes (54%) confirmaron su interés por la motivación. De los 25 discentes menores de 40 años, 13 de ellos ubicaron este elemento afectivo en el primer lugar. Otros 21 aprendientes mayores de 40 años tuvieron una votación casi similar. El 46% de ellos eligió la motivación sobre las otras variables extralingüísticas, como se ve en el gráfico 23.

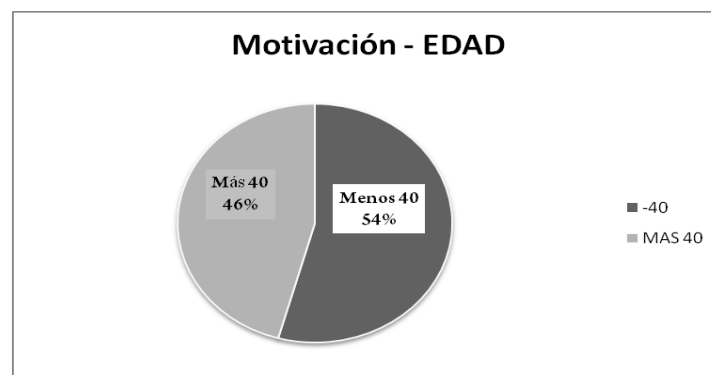


Gráfico 23. La motivación de acuerdo a la edad de los estudiantes. Los menores de 40 años son los más interesados en ser motivados

- b) De acuerdo a su nivel de educación, 32 estudiantes de idiomas que tienen un título de magíster (70%) votaron masivamente por la motivación. Son hombres y mujeres que aprendieron español, francés, ruso, japonés, thai y chino. Los otros once estudiantes con grado de bachiller dieron a la motivación un 24% del porcentaje global, como aparece en el gráfico 24.

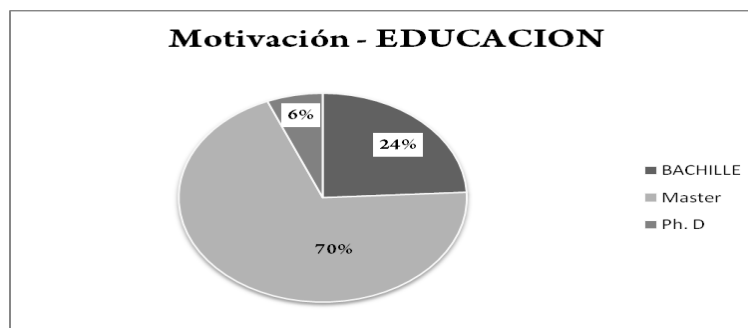


Gráfico 24. La motivación según el nivel de educación de los estudiantes. Los magísters votaron masivamente con un sólido 70%

- d) Considerando el sexo del estudiante, de los 29 estudiantes varones, veinte de ellos dieron a la motivación el lugar de privilegio con un porcentaje global del 64%. Mientras tanto, las mujeres contabilizaron el 36%. De las 17 mujeres estudiantes, ocho de ellas eligieron la motivación en la posición privilegiada y 4 mujeres le otorgaron la segunda posición, como se ve en el gráfico 25.



Gráfico 25. El 64% de los estudiantes hombres se decantan por el factor motivacional

- e) Con respecto al idioma que aprendieron, los estudiantes de lenguas romances, principalmente el español y francés, dieron una alta votación al factor motivación. En la encuesta participaron 21 estudiantes de español, 10 de francés, 4 de ruso, 4 del idioma Thai, 2 de japonés, uno de árabe, dos de la lengua china, uno de coreano y un aprendiz de indonesio. Los estudiantes de español votaron masivamente por la motivación (47%). De los 10 estudiantes de francés (22%), seis de ellos le dieron a la motivación el primer lugar. Otros: ruso (9%), Thai (8%), Japonés (4%), Chino (3%). Así se ve en gráfico 26.

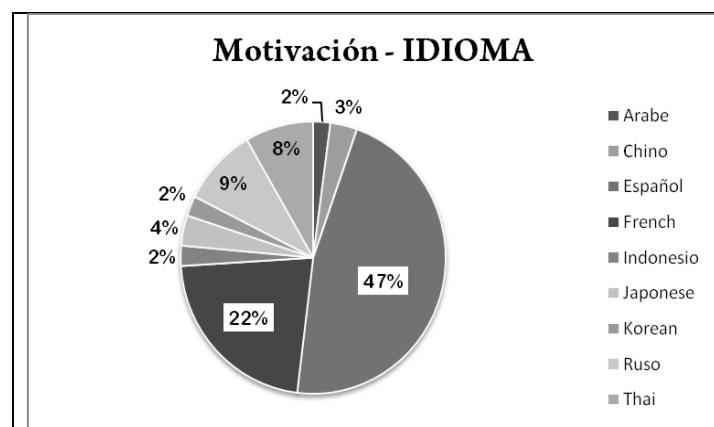


Gráfico 26⁶¹. Los estudiantes de lenguas romances reconocen la importancia del factor de motivación

En cuanto a la encuesta realizada a los 42 profesores de diferentes idiomas y provenientes de varios continentes del planeta, se concluye que:

- a) De acuerdo a su procedencia, los profesores reconocieron el valor del factor motivación. Participaron docentes de Asia, África, Europa; y dadas las particularidades del idioma español, separamos a los profesores de Sur América y Centro América (incluimos en ese grupo a quienes proceden de México, cuya variedad es similar al de los guatemaltecos, nicaragüenses y salvadoreños.

Aunque los profesores valoraron todos los valores afectivos, definitivamente el elegido fue *la motivación*. Los docentes de África y Sur América (gráficos 31 y 32, *ver anexo 1*) otorgaron mayor votación a esa variable. Por coincidencia, le dieron el 16.3%.

Observando el gráfico 27, nos permite concluir que para los profesores:

- 1) Hay una coincidencia generalizada. La motivación es imprescindible en el salón de clases. Los docentes de África y de Sur América dieron mayor votación a la motivación y coincidieron también en destacar el papel de la empatía entre los protagonistas de una clase de idiomas.
- 2) El factor actitud alcanzó el segundo lugar por delante de las variables inteligencia y la aptitud.
- 3) La votación del factor inteligencia tuvo porcentajes similares en todos los participantes, lo que se interpreta como la preferencia de los profesores por estudiantes inteligentes y racionales que por aquellos extravertidos y con autoestima. Así se muestra en el gráfico 27.

	Intelig.	Motivación	Actitud	Experiencia	Empatía	Autoestima	Extrov.	Aptitud	
África	13.0	16.3	15.2	8.7	12.0	14.1	9.8	10.9	Motiv
Europa	13.2	15.8	12.8	13.3	11.1	10.1	10.4	13.4	Motiv
Asia	13.7	14.8	13.5	12.4	10.8	12.1	10.2	12.6	Motiv
Sur A.	13.3	16.3	13.3	13.5	12.0	10.7	9.1	12.0	Motiv

⁶¹ Otros gráficos (31,32, 33), que también nos muestran los resultados sobre el element motivacional, se encuentran en el anexo 1 de esta tesis

Centro	13.6	15.8	14.7	11.4	9.8	10.9	9.2	14.7	Motiv
	66.8 %	79.0 %	69.5 %	59.3 %	55.7 %	57.9 %	48.7 %	63.6 %	

Gráfico 27. El elemento motivacional resultó elegido en el primer lugar por los profesores originarios de cuatro continentes

- b) Con respecto al sexo del profesor, las mujeres expresaron su complacencia por el factor motivacional. 29 de ellas (19 le dieron la posición uno; 7 la casilla 2) eligieron a este factor afectivo en el primer lugar otorgándole 67% de las preferencias. El 53% de los hombres, 13 en total también votaron por la motivación, como se ve en gráfico 28.

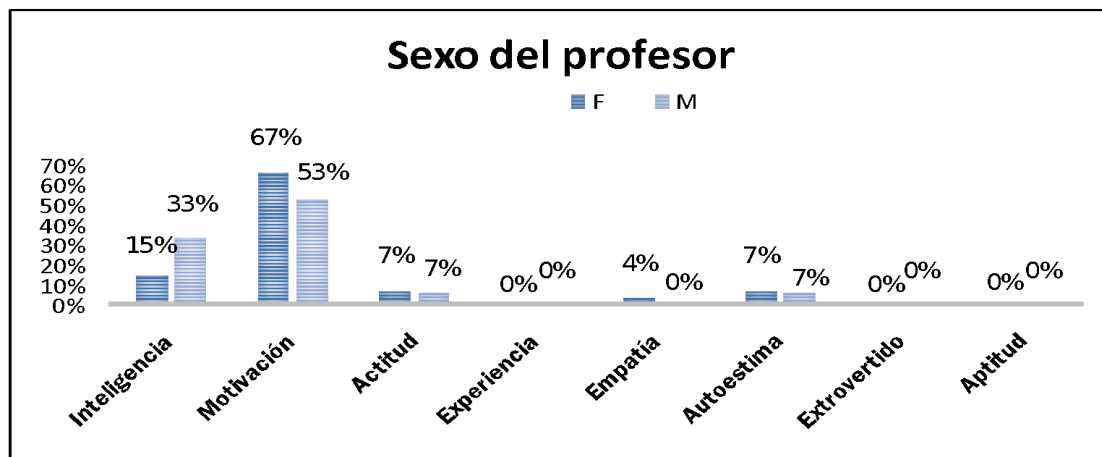


Gráfico 28. Las profesoras (67%) eligieron mayoritariamente al factor motivacional

- c) Los factores afectivos también fueron analizados de acuerdo al idioma que enseñan los profesores. En este grupo se tuvieron en cuenta aquellos que trabajan en las aulas instruyendo alemán, árabe, español, francés, dari, ruso y chino-mandarín. Es decir, hubo representantes de los idiomas más hablados en el mundo, excepto el inglés. El análisis de esta información (los gráficos⁶² aparecen en el anexo #2) permite deducir lo siguiente:

- Los 42 profesores de idiomas confirmaron la importancia de la motivación como factor extralingüístico (ver gráfico 29) y por ello le dieron el primer lugar a nivel general. Aunque hay estilos y técnicas para trabajar pedagógicamente, todos están de acuerdo que es una variable afectiva imprescindible en el salón de clases. Los profesores de español, francés y alemán le otorgaron el mayor puntaje al factor motivación.

⁶² Otros gráficos sobre los factores extralingüísticos (35 hasta 42) se encuentran en el anexo 2 de la tesis

- A juzgar por los resultados, los profesores minimizan la idea que un estudiante *extrovertido* tenga mejores posibilidades para aprender una lengua extranjera. De los 8 factores propuestos en la encuesta, este factor extralingüístico ocupó la última posición.

- En la segunda posición, a nivel general, la variable *actitud* ocupó el segundo lugar detrás de la motivación. En la tercera posición fue el elemento *aptitud*. Si bien es cierto que a nivel global la aptitud resultó tercera, los profesores de ruso, árabe y alemán la consideran como la segunda en importancia, detrás de la motivación.

- De los 42 profesores participantes, 26 de ellos le dieron la primera ubicación. 12 de idiomas asiáticos, 8 de lenguas europeas y 6 profesores de idioma español originarios de América.

	Intelig.	Motivac.	Actitud	Experien	Empatía	Autoest.	Extrov.	Aptitud
Alemán	13.9	16.3	13.0	12,5	13.0	8.7	9.8	13.6
Arabe	13.8	15.9	12.0	11.2	12.0	11.2	9.8	14.1
Español	13.4	16.1	13.7	12.9	11.3	10.7	9.2	12.7
Francés	11.4	16.3	15.2	10.3	10.3	14.1	10.3	12.0
Dari	15.1	15.1	13.2	11.5	9.6	13.2	9.9	12.6
Ruso	13.0	14.9	11.2	14.9	11.2	10.5	10.5	13.8
Chino	11.2	15.9	15.0	12.9	10.9	10.7	10.1	13.2
TOTAL	91.8 %	110.5 %	93.3 %	86.2 %	78.3 %	79.1 %	69.6 %	92.0 %

Gráfico 29. Información estadística de acuerdo al idioma que enseñan los docentes encuestados

- d) En esta encuesta también hemos analizado las preferencias de los docentes de acuerdo a su nivel educacional. Participaron 25 bachilleres, 9 profesores con título de master, dos doctores y otros seis docentes que decidieron no informar su nivel académico. El factor motivacional ocupó el primer lugar. En la segunda posición quedó la variable actitud. Un elemento afectivo que aparece como destacado es la experiencia con los idiomas, que a criterio de los profesores, ayuda durante el proceso.

2.2.2.3.6. La Edad

¿Es, en realidad, la edad un factor afectivo que incide en el aprendizaje de una lengua extranjera? Partiendo de la hipótesis que existen diferencias importantes cuando los niños aprenden una L1⁶³, la situación de los adultos es diferente. Aunque los niños aprenden mejor cualquier idioma que los adultos, los segundos son más racionales y con mayores facultades del pensamiento, como afirma Bernaus (2001:81), al indicar que

los adultos aprenden con más rapidez que los niños, pero éstos tienen más facilidad para adquirir mejores niveles de corrección en la pronunciación. En cuanto al vocabulario y la gramática, los adolescentes muestran un rendimiento más elevado.

De una forma similar, Johnson y Newport (1989:64) afirman que

temprano en la vida, los humanos tenemos una capacidad para adquirir idiomas. Si esa capacidad no es empleada o ejercitada, desaparecerá o disminuirá con la maduración. Sin embargo, si se ejerce esa capacidad, las habilidades adicionales se aprendizaje de idiomas permanecerán intactas durante toda la vida.

A su vez, Scott (1989:3) no duda en decir que aprender un segundo idioma “ayuda a los adultos mayores a recuperar las habilidades del lenguaje que se han perdido o debilitado”. No obstante, según Bikandi ⁶⁴(2000: 84), los niños durante sus primeros años tendrán dificultades para elaborar frases sencillas., mientras que Lightbown y Spada (2006:72) opinan que, aunque a los adultos les resultará muy difícil adquirir un nivel casi nativo de la segunda lengua, experimentan un desarrollo más rápido en las primeras etapas. Estas lingüistas tratan de explicar que los adultos pueden rápidamente memorizar vocabulario y analizar estructuras gramaticales, como consecuencia de su madurez cognitiva. Klein (1986:24) cree que los adultos tienen ciertas ventajas que de hecho contribuyen y les allana el camino para dominar la lengua meta.

una diferencia entre la adquisición de la primera y segunda lengua es que en el primer caso hay un componente intrínseco, un inicial desarrollo cognitivo y

⁶³ Se entiende que por ese entonces los niños no han adquirido todavía un desarrollo social y cognitivo, y tampoco han logrado su propio desarrollo intelectual. Por lo tanto, su aprendizaje carece de referencias metalingüísticas.

⁶⁴ Bikandi (2000:84) afirma que, en todo caso, la ventaja de comenzar tempranamente a aprender una segunda lengua (o lengua extranjera) y de hacerlo con “exposición masiva”, permite que el alumno pueda comportarse como bilingüe desde muy pronto, considerando además que los logros del factor edad dependen a veces del entorno en que se encuentra el niño.

social del niño; mientras que en la adquisición de una segunda lengua su desarrollo ha sido más o menos completado.

En el ámbito del aprendizaje de una LE el factor edad puede ser analizado desde dos enfoques: uno biológico y otro sociológico. Es importante considerar que los niños poseen una estructura neurológica que se adapta mejor al aprendizaje lingüístico. Diferente es en los adultos, quienes, a juzgar por los investigadores, pueden no lograr un dominio completo de la LE ya que su cerebro pierde elasticidad. La capacidad neurológica para entender y producir lenguaje se sitúa en los dos lóbulos del cerebro humano, pero paulatinamente se concentra en el lóbulo izquierdo. El lingüista y neurólogo Lenneberg (1985: 209) afirma que

en el hombre, los límites o mejor dicho el periodo crítico para la adquisición del lenguaje puede muy bien estar conectado con el fenómeno peculiar de la lateralización cerebral de funciones, que sólo se hace irreversible después de que los fenómenos de crecimiento cerebral han llegado a su fin.

En resumen, podemos considerar que la edad puede afectar el ritmo del aprendizaje, pero no detenerlo. Los adultos aprenden de forma consciente más rápido que los niños. A su vez, los niños grandes lo hacen más rápido que los más pequeños. Baralo (1999:24) defiende la hipótesis que los aprendientes adultos sí pueden llegar a un nivel de dominio de la lengua.

Es verdad que, en general, los adultos que adquieren una LE tienen menos éxito en el dominio final de la lengua que los niños que adquieren su LM. Pero también es cierto que muchos adultos consiguen un dominio excelente de una LE, que les permite resolver cualquier situación comunicativa, y expresarse con mayor riqueza, corrección y adecuación que bastantes hablantes nativos de esa lengua.

Añade Baralo que “no hay ninguna razón concluyente para pensar que la adquisición por parte de adultos, o simplemente superado el *período crítico*, es imposible de llevarse a cabo, ya que son capaces de producir un número infinito de enunciados correctos desde el punto de vista tanto gramatical, como sociolingüístico y pragmático”.

En el proceso de adquisición la edad de las personas es importante, y conforme pasen los años los adultos pueden tener cierta dificultad en lo que se refiere a su ritmo de aprendizaje. Pero estamos convencidos que la *edad* no es ningún impedimento para dominar una L2. Tal vez su proceso es lento, son reacios para realizar correcciones sobre sus errores, o tienen un sistema de aprendizaje que no se adapta al método empleado por el profesor. Quizás son impacientes

cuando no asimilan rápidamente; o su plasticidad lingüística es menor con relación a un niño. Todas estas situaciones pueden presentarse, pero creemos que los adultos pueden aprender idiomas como 2ª lengua. Esta afirmación no solo está basada en la experiencia personal con discentes de 40 a 65 años, sino también están sustentadas por una encuesta realizada entre 42 profesores y 46 estudiantes de idiomas.

El 94% de los docentes respondió que a lo largo de sus años de experiencia (3 a 27 años) tuvieron por aprendientes a personas adultas de entre 28 a 62 años. Al final todos consiguieron el objetivo en un nivel aceptable.

Es importante mencionar los resultados de un trabajo de investigación hecho por la Universidad de Haifa en Israel, respecto a la edad como factor influyente en el aprendizaje de una lengua extranjera. El experimento permitió la participación de tres grupos (niños de ocho años, jóvenes de doce años, y adultos). Después de una clase, cada grupo recibió una lista de verbos y se les solicitó pronunciar de acuerdo con otra lista de palabras. El resultado arrojó casi un empate entre los grupos de doce años y los adultos. Ambos acertaron en un 90%, en tanto que los niños de ocho años respondieron al ejercicio casi al azar. Con ello se comprobó que los adultos tienen mayor facilidad para entender y comprender las reglas implícitas de un lenguaje extraño. Del mismo modo se pudo comprobar también sus diferencias cognitivas. Los resultados de este estudio⁶⁵ contrastan con la idea generalizada de que los niños aprenden más fácilmente.

Consideramos que esta investigación aún debe ser probada a más personas. Los adultos hicieron mejor la prueba requerida porque están mejor capacitados en la categorización y en calcular los sistemas. Además, tienen mayor capacidad de organización, son poseedores de mejores herramientas gramaticales, léxicas, funcionales y culturales.

Respecto a la encuesta realizada, los 46 estudiantes adultos respondieron de este modo:

- Por el sexo del estudiante, el 61% de ellos, es decir 28 estudiantes, dijeron que la edad no influye cuando hay actitud y deseos de dominar una lengua extranjera. Los 28 aprendientes que votaron a favor del NO fueron 19 fueron hombres y 9 mujeres, como se ve en cuadro 5.

⁶⁵ Los resultados de esta investigación fueron presentados en el Congreso Internacional para el “Estudio de Lengua Infantil” en Montreal, Canadá, realizado en el 2011. Los participantes de la investigación pasaron una prueba dos meses después de haberles dado la información. Se quería confirmar qué es lo que ellos recordaban.

Sexo	Si	No		Si	No	Total
Mujer 17	8	9		17%	20%	37%
Hombre 29	10	19		22%	41%	63%
Total 46	18	28		39 %	61 %	100 %

Cuadro 5. El 61% de los encuestados dijo que la edad no es impedimento para aprender idiomas

- Por la educación del estudiante, el NO vuelve a ser reiterativo. 6 bachilleres, 19 con grado de magíster y tres con el título de doctor hacen un total de 28 estudiantes. Globalmente significan el 61% de los estudiantes que no creen que la edad sea un inconveniente.

EDUCACION	SI	NO	Si	No	Total
Bachiller	5	6	11%	13%	24 %
Master	13	19	28%	41%	69 %
Ph. D	0	3	0%	7%	7 %
Total	18	28	39%	61%	100 %

Cuadro 6. Un total de 28 de 46 estudiantes votaron por el NO

- Los 46 estudiantes participantes tuvieron cursos de inmersión de ruso, francés, thai, español, chino, indonesio, coreano, japonés y las lenguas árabes como dari, urdu y pashto. Otros discentes no creen que la edad sea un obstáculo para aprender un nuevo idioma.

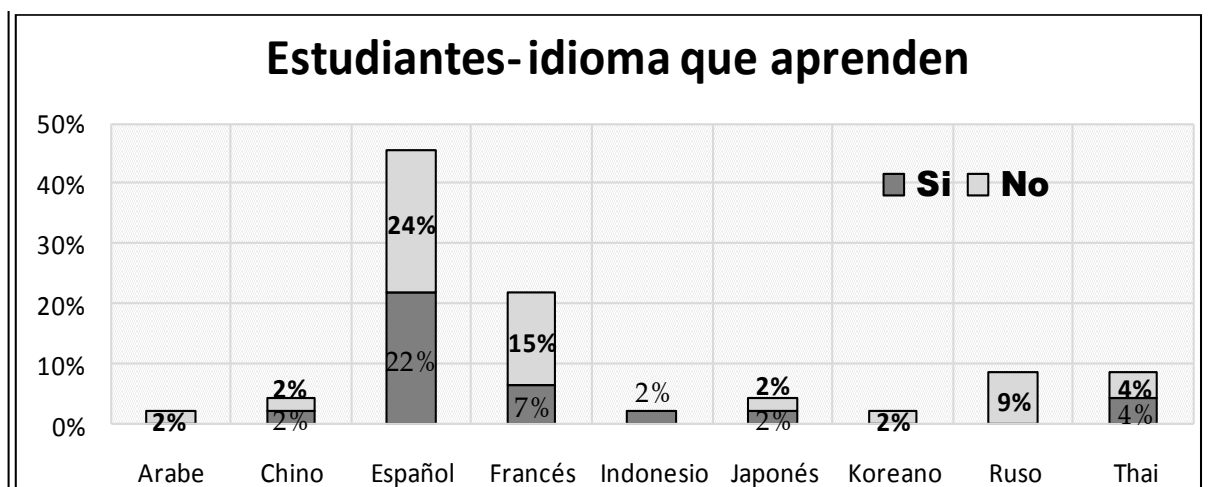


Gráfico 30. Los estudiantes de ruso, español y francés afirman que la edad no es impedimento para aprender idiomas

- Considerando la edad del aprendiente, los separamos en dos grupos: los menores de 40 años y mayores de 40. Los menores de 40 años sí consideran que la edad es un inconveniente. Pero los mayores de 40 piensan diferente. La edad de jubilación laboral en Estados Unidos es de 65 años y muchos de los estudiantes entrevistados estuvieron en la etapa final de su vida laboral. Con 60, 61 y 62 años, cuatro de ellos dijeron que aprender un nuevo idioma significaba retos para su vida y al mismo tiempo tener las puertas abiertas para conocer otras culturas. “En esta etapa de mi vida sigo pensando que la edad no influencia negativamente. Este es mi cuarto idioma que estoy aprendiendo, es mi última misión en Chile y me siento feliz de seguir conociendo a nuevas personas y sus culturas”, dijo James, un diplomático del Departamento de Comercio.

EDAD	SI	NO	SI	No
Menos 40	11	14	24%	30.5%
Más 40	7	14	15%	30.5%
Total	18	28	39%	61%

Cuadro 7. Estudiantes menores de 40 (24%) creen que la edad sí es un inconveniente

Los profesores también participaron en el sondeo. Ellos son instructores de varios idiomas. A los 42 pedagogos, 13 hombres y 29 mujeres se les dio un papel para ser llenado. Una de las interrogantes fue: ¿Es la edad un impedimento para estudiar idiomas como segunda lengua? Ellos respondieron de la siguiente manera:

- Por el sexo del profesor, las mujeres y los hombres coincidieron. El 38% de las féminas y el 24% de los hombres hicieron un total del 62% de los docentes que al igual que los estudiantes (61%) descartan que la edad sea una influencia negativa.

Sexo	SI	NO	SI	NO
F	11	16	26%	38%
M	5	10	12%	24%
Total	16	26	38%	62%

Cuadro 8. El 62% de los docentes descartan que la edad sea un obstáculo

- De acuerdo a la región de procedencia, separamos a los profesores por continentes: América, Asia y Europa. De los 7 profesores de América, que por coincidencia enseñan español, 6 de ellos votaron por el NO. Entre los 23 docentes de Asia hubo opiniones divididas. 12 eligieron el NO,

pero 11 dijeron SI. Los pedagogos de lenguas europeas (12), 8 de ellos votaron por el NO. Finalmente fue un 62% contundente a favor del NO.

Región	SI	NO	SI	NO
América	1	6	2%	14%
Asia	11	12	26%	29%
Europa	4	8	10%	19%
42 prof.	16	26	38 %	62%

Cuadro 9. Los docentes de tres continentes aseguraron que la edad no es un problema para aprender idiomas como segunda lengua

- Por los años de experiencia hubo dos grupos. Aquellos que tienen menos de 10 años en las aulas y los profesores con mucha experiencia (más de 10 años). El gráfico es evidente, los docentes con mayor experiencia son quienes rechazan de plano que la variable *edad* sea un impedimento para el aprendizaje de idiomas.

Años Experiencia	SI	NO	SI	NO
Más de 10	9	16	21%	38%
Menos de 10	7	10	17%	24%
Total	16	26	38%	62%

Cuadro 10. Los docentes más experimentados (38%) dijeron que la variable edad no es un problema

Como corolario podemos afirmar que de acuerdo a nuestros encuestados: 88 personas adultas (46 estudiantes y 42 profesores), la edad en los adultos no es un factor que sirva de excusa para dejar de aprender idiomas. Si bien es cierto que los jóvenes tienen mayores ventajas y son más receptivos para aprender, los adultos también tienen puntos a su favor como el factor experiencia, las vivencias adquiridas y su desarrollado sistema cognitivo. Ellos logran a lo largo de sus vidas algunas destrezas y técnicas que los jóvenes no poseen.

Experiencia propia y resultados que emanan de la encuesta a los 46 estudiantes adultos nos hacen concluir de una forma similar como Collier (2006: 6)⁶⁶, quien afirma que

está claro que la edad es una variable importante en la adquisición de un segundo idioma. En las primeras etapas de la adquisición, los estudiantes mayores son más rápidos y más eficientes que los estudiantes más jóvenes. Los estudiantes mayores

⁶⁶ La doctora Collier también concluyó que (2006:6) “es importante señalar que el efecto de la edad disminuye con el tiempo a medida que el adquirente se vuelve más competente en la segunda lengua”.

tienen la ventaja del desarrollo cognitivo en su primer idioma para ayudarlos a adquirir habilidades académicas en el segundo idioma.

Hay científicos que consideran un punto adicional: los adultos tienen una mejor visión de lo que significa aprender una nueva lengua y por eso desarrollan los aspectos discursivos y conceptuales de un idioma con mejor perspectiva de éxito. “El deseo, llevado de la mano con la experiencia y una buena motivación, pueden permitir el dominio de una nueva lengua”, comentó la profesora de español Marcela Nader, docente en la escuela de idiomas *Diplomatic Language Service*

Capítulo 3. Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como L2

Aunque el término *Lingüística Aplicada* (LA) lleva utilizándose desde hace tiempo, aún adolecemos de una definición precisa sobre esta rama de la Lingüística, debido a que su dominio ofrece variables en función de cómo se conceptualiza. Pero, ¿cómo se visualiza? Se suele hablar de ella como una disciplina o como un campo interdisciplinario, y también como una disciplina que emplea recursos interdisciplinarios para analizar los problemas del lenguaje del mundo real.

Lo que sí está claro es su objetivo: estudiar los problemas sociales que tienen que ver con el lenguaje y cómo conseguir resultados positivos a través de la aplicación de teorías, métodos y conocimientos propios de la lingüística. En ese sentido, tiene que ver con la didáctica que impulsa la enseñanza de las lenguas y establece en un contexto multicultural, un vínculo entre el lenguaje y el conocimiento. Asimismo, atiende a la comunicación y a sus problemas en diferentes campos sociales.

Tal vez eso la hace diferente de la lingüística teórica, que se centraliza en la estructura de las lenguas, en el conocimiento por el conocimiento. Baralo (2002:31)⁶⁷ sostiene que ambas lingüísticas “difieren entre ellas a partir de los intereses, planteamientos y objetivos más notables y particulares”, y añade que la *Lingüística Aplicada* es la propuesta de soluciones que resuelven problemas materiales surgidos en torno al lenguaje y las lenguas.

La *Lingüística Aplicada* es muy amplia, y, según Grabe (2010: 42), “está demasiado fragmentada, que exige un conocimiento experto en demasiados campos, que no tienen un conjunto de paradigmas de investigación unificadores”. En ese sentido, Grabe la define como “la disciplina que al

⁶⁷ Tomado del artículo “Lingüística Aplicada: aprendizaje y enseñanza del español como lengua extranjera” y disertado por la doctora Marta Baralo durante una conferencia ofrecida en Córdoba, Argentina.

igual que muchas disciplinas tiene un núcleo y una periferia, y la periferia se confunde con otras disciplinas que pueden o no quieren aliarse”.

Evocamos su nacimiento como disciplina científica en los Estados Unidos en la década de 1940⁶⁸, por profesionales que anhelaban ser considerados científicos y no humanistas. Sin embargo, tenemos que hacer referencia a Gass (1993: 99), autor que menciona a Jan Baudouin de Courtenay⁶⁹, como la primera persona que empleó el término *Lingüística Aplicada* en 1870, al mencionar la aplicación de la lingüística a otros campos de estudio.

El término tuvo mayor relieve durante unos estudios realizados en la Universidad de Michigan que devinieron en el origen de la revista *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, en 1948⁷⁰. Inicialmente se focalizó la Lingüística Aplicada como un curso para la enseñanza de segundas lenguas, respondiendo a la carencia de una disciplina científica que investigaba el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Se trataba de llenar un vacío motivado por el interés del ejército norteamericano en obtener métodos eficaces para la enseñanza de lenguas extranjeras durante la Segunda Guerra Mundial. Sus tropas necesitaban comunicarse y por eso se convocó a muchos educadores y especialistas para recopilar y aprovechar sus experiencias.

Por circunstancias similares hubo un auge de esta disciplina en Europa, especialmente en Gran Bretaña (donde se celebró el Segundo Congreso Internacional de Cambridge en 1969); y en Francia. Davies (1990:10) y Payrató (1998: 33) coinciden en que la implementación de programas de enseñanza de idiomas de manera rápida y eficiente fue determinante para la aparición de la Lingüística Aplicada y para resolver problemas del lenguaje, su enseñanza y uso.

Varios lingüistas tratan de conceptualizar la *Lingüística Aplicada*. De Beaugrande (1997:279) sostiene que la *Lingüística Aplicada* es la disciplina que incluye operaciones generales de aprendizaje lingüístico y conversación, hasta estrategias de comunicación altamente especializadas. El Centro Virtual Cervantes refiere que la LA tiene por meta la aplicación de las teorías, métodos y conocimientos propios de la lingüística para resolver los problemas diversos en los que está implicado el uso de la lengua, es decir, se interesa por las aplicaciones de la

⁶⁸ Esta afirmación es corroborada por Mackey (1966:197) quien cree que, a falta de una disciplina científica, se aceptó la estandarización de la Lingüística Aplicada y que paulatinamente empezó a hacerse conocido, y fue motivo de interés de las publicaciones que por ese entonces empezaron a aparecer en revistas, libros y manuales.

⁶⁹ Courtenay fue un lingüista polaco conocido por su teoría del fonema y alteraciones fonéticas, y cuyo trabajo sobre la teoría lingüística tuvo un impacto importante durante el siglo XX. También desarrolló y coincidió contemporáneamente con la teoría lingüística estructuralista de Saussure.

⁷⁰ Davies, Alan (1999:6) sostiene esta afirmación en su libro *Una introducción a las lingüísticas Aplicadas*.

lingüística en otras áreas de la experiencia humana. Según Richards (1992: 19) la Lingüística Aplicada es “el estudio de la segunda lengua extranjera, el aprendizaje y la enseñanza”. Asimismo, Ferguson y Fishman (1971:135), citados por Cooper (1997:58), consideran que es la aplicación de cualquier noción, método o conclusión de la ciencia lingüística a problemas lingüísticos prácticos. De forma específica, en el gráfico 31 se muestran los campos de acción de la LA.

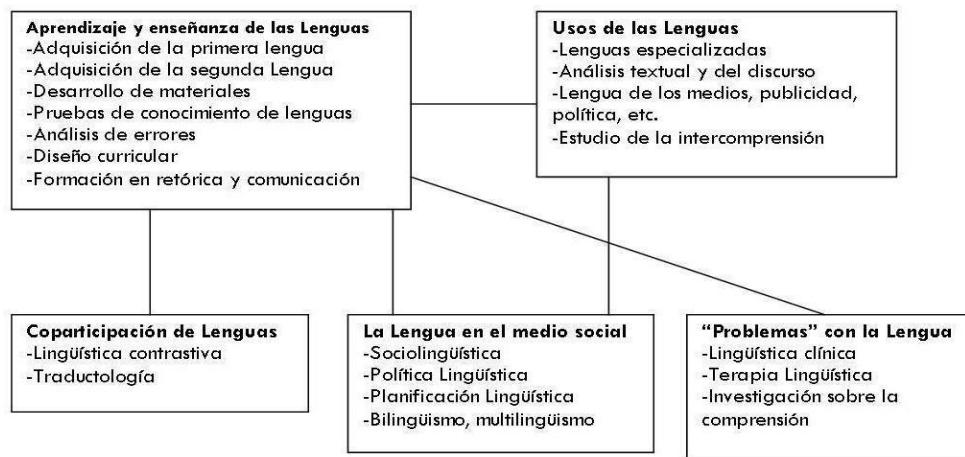


Gráfico 31. Campos de acción de la Lingüística Aplicada según Marcos Marín (2004:37)

Corder (1973: 10) asegura que la aplicación de conocimientos lingüísticos a algún objeto o lingüística aplicada como su nombre implica, es una actividad y no un estudio. Agrega que el lingüista aplicado es un consumidor o usuario y no un productor de teorías. Es clara la intención del lingüista de diferenciar la lingüística aplicada de la lingüística teórica. La hipótesis de Corder fue rechazada por varios investigadores que mostraron su desacuerdo, entre ellos Gass (1993: 101), quien dijo que “es lamentable que un legado tan restrictivo como sugiere Corder, continúa hasta hoy”. Otros investigadores expresaron que el concepto de Corder es sesgado, pues el conocimiento que se aplica no solo es lingüístico, hay otras disciplinas que interactúan como la psicología, antropología, sociología, pedagogía y filosofía.

Por lo demás, Hartmann y Stork (1972: 17) afirman que el término colectivo para las diversas aplicaciones de la lingüística (y la fonética) está relacionado con los campos prácticos. Los conocimientos lingüísticos se pueden utilizar para resolver en la práctica, los problemas del lenguaje en la enseñanza de idiomas. Asimismo, Fernández Pérez (1996:21) añade que “en esa multiplicidad de áreas en relación con la heterogeneidad de problemas se cifra la autonomía y la entidad

de la Lingüística Aplicada; en la convergencia de todas ellas hacia una orientación de proyección del conocimiento con miras a objetivos correctivos”. A su vez, Santos Gargallo (2004:10) entiende que “la Lingüística Aplicada es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística”. Más adelante⁷¹, consolidó su apreciación al agregar que dicha disciplina es un corpus científico que, apoyándose en los conocimientos que sobre el lenguaje ofrece la lingüística teórica, se encamina a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en la comunidad lingüística.

Considerando las apreciaciones de los lingüistas y especialistas, podemos afirmar que la Lingüística Aplicada tiene un amplio dominio multidisciplinar, posee carácter científico – tiene métodos e instrumentos propios para efectuar investigaciones- y, aplicando los conocimientos lingüísticos podemos dar solución a problemas reales, despejar dudas sobre el uso del lenguaje y dar luces al conocimiento sobre el lenguaje humano. En una misma línea Payrató (1998:15) dice que “la interdisciplinariedad y la finalidad práctica son los dos (rasgos) más representativos” de la Lingüística Aplicada”.

En la actualidad, la *Lingüística Aplicada* merece mayores investigaciones por el amplio campo en que está inmerso. La LA concilia entre el descubrimiento del conocimiento y el esclarecimiento de los problemas reales, esencialmente durante el campo de la enseñanza de idiomas, muy en especial, las segundas lenguas o lengua extranjera. Marcos Marín y Sánchez Lobato (1991:17) no tienen dudas de que “una de las derivaciones de más tradición en el ámbito de la Lingüística Aplicada se ha producido en el campo de la enseñanza de lenguas segundas”.

Confirmando su carácter multidisciplinario, la *Lingüística Aplicada* está contribuyendo en distintas áreas vinculadas con la lengua evidenciando su gran desarrollo en el presente siglo. Nos referimos a la enseñanza asistida por computadora, la lingüística computacional, la traducción automática, la lexicografía o la fonética aplicada. En ese sentido, hay dos puntos claves que resumen la Lingüística Aplicada: interdisciplinariedad y comunicación. Asimismo, hay una sólida realidad: el vínculo de la LA con el aprendizaje de las lenguas extranjera, además de que el concepto de comunicación aparece implícito en todas sus áreas y aspectos.

⁷¹ La doctora Isabel Santos Gargallo hizo esta nueva apreciación sobre Lingüística Aplicada durante su participación en el Primer Congreso Internacional sobre la enseñanza del español, organizado por el Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas, CEMIP, con su tema “Los últimos años de la enseñanza del español (LE) en España. Un compromiso con el futuro”- ASELE, Actas IV, 1994.

3.1. La lingüística aplicada: características y sus campos de acción

Nació apoyada por las bases teóricas de la lingüística tradicional y de otras disciplinas que interactúan interesadas en resolver problemas lingüísticos. Diferentes investigadores coinciden que la LA tiene su campo de acción más importante en la enseñanza de lenguas extranjeras porque esta labor pedagógica precisa de los conocimientos lingüísticos para estructurar principios de aprendizaje y técnicas de enseñanza. También es importante considerar su carácter interdisciplinario, pues combina la Lingüística con la Psicología, las ciencias políticas, la pedagogía, la antropología, la literatura comparada, la biología, la sociología, la etnografía, y una amplia variedad de disciplinas. Para Payrató (1998:23), la LA tiene

la finalidad u objeto último de teorización, que reorienta la simple adquisición de conocimientos sobre un objeto de análisis para plantear la resolución de problemas prácticos, propios de la interacción social y que exigen un tipo concreto de tratamiento y respuesta, inabordable desde un tipo concreto de tratamiento y respuesta, inabordable desde un núcleo construido al margen de posibles aplicaciones.

Aunque muchos investigadores coinciden en que la LA tiene dos rasgos esenciales: interdisciplinariedad y comunicación, es importante mencionar ciertas características y campos de acción que sin lugar a dudas permiten adoptar criterios sobre qué enseñar y para qué, así como situaciones inherentes a cualquier diseño curricular, entre ellas:

- a) Es científica y educativa. Tiene sus propios principios, fundamentos y bases teóricas. Fue considerada inicialmente una rama de la Lingüística, pero su rápida evolución y desarrollo científico resultaron determinantes.
- b) Tiene un carácter multidisciplinario, no solo está vinculado a la Lingüística, sino también está relacionada a todas las disciplinas involucradas con el desarrollo, aprendizaje, enseñanza y naturaleza del lenguaje.
- c) Hace la función de intermediaria entre las disciplinas teóricas y varias categorías de labores prácticas, además de promover conocimientos de tipo psico, socio, etno, etc. Luego aplica dichos conocimientos científicos en la búsqueda de soluciones a los problemas referentes al lenguaje. No solo los identifica, sino también los analiza y formula teorías para resolverlos.

d) Interpreta, evalúa; toma los hallazgos de las ciencias relacionadas con el lenguaje para interpretarlos de acuerdo a su relevancia, aplicarlos a un específico campo y como corolario, evaluarlos en la práctica.

e) Es dinámica, se adapta a las exigencias de cada tarea, se nutre del desarrollo de los nuevos conocimientos y de la teoría del lenguaje. Además de recurrir a otras ciencias afines, teorías y modelos lingüísticos, mantiene una interdependencia con la Lingüística Teórica. Así hace más eficaz su labor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, así como propone también soluciones a los problemas cuyo centro es la naturaleza del lenguaje y las lenguas. Grabe (2012: 34) lo corrobora afirmando que “la Lingüística Aplicada se ocupa de los problemas del lenguaje en el mundo real”. Esta respuesta eficaz a los problemas se da, según Marcos Marín (2004:25), “utilizando una metodología fundamentada por la lingüística como ciencia, más la inclusión de los aportes de otras disciplinas y con un desarrollo autónomo”.

En el gráfico 32 vamos a ilustrar sus campos de acción y aplicación de la LA, que mayormente tiene que ver con el aprendizaje del lenguaje como proceso cognitivo, el proceso de adquisición de la lengua materna, la adquisición de segundas lenguas, la neurolingüística, etc.

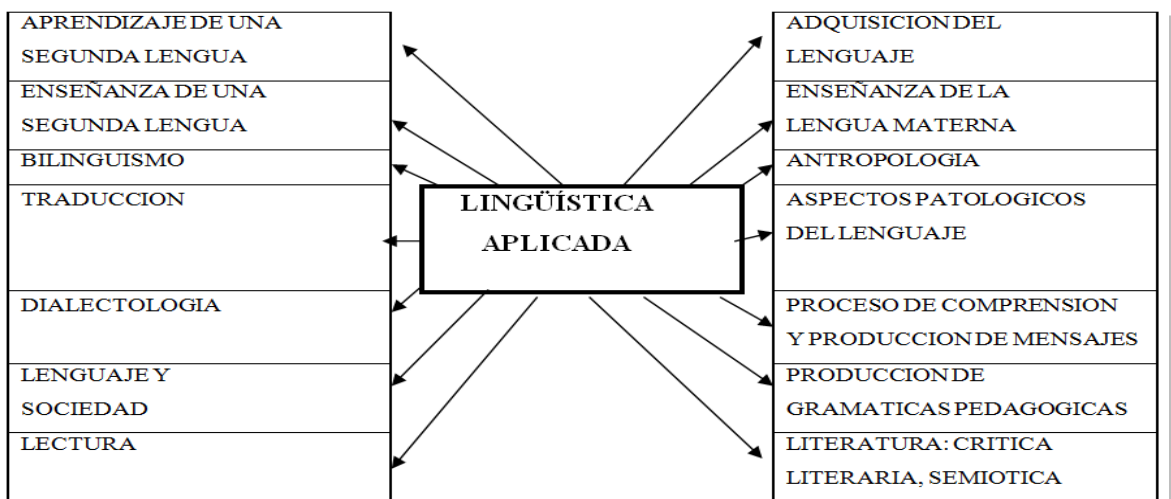


Gráfico 32. Campos de acción y aplicación de la Lingüística Aplicada

Con el devenir del tiempo, el campo de acción de la LA tuvo constantes cambios. Inicialmente se consideraba su aporte a la enseñanza y su inclusión en algunas disciplinas. Según Burgarski (1987: 9), diez años después aumenta el dominio temático de la Lingüística Aplicada a

la psicolingüística y la sociolingüística; además de la adquisición de la lengua materna, el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, la terapia del discurso, el diseño curricular, etc.

El diccionario de términos clave de ELE, del Instituto Cervantes (1997-2015), destaca también la ampliación a otras disciplinas como la Logopedia, la planificación lingüística, Lexicografía, Terminología, Traducción asistida por computadora, Fonética aplicada, y Lingüística forense. Así, Widdowson⁷², referido por Luque Agulló (2004-2005:160), es el gran experto en el campo de la lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas, al incorporar temas sobre la literatura y su enseñanza, la gramática, el léxico, la adquisición de segundas lenguas, la cultura y el lenguaje, el análisis del discurso, la lingüística del corpus, la metodología, la educación para los profesores, la traducción, la enseñanza de la lectura y la escritura, los roles de maestros y aprendientes, los fines específicos y el método comunicativo. En esta línea se sitúa el esquema de Payrató (1998:37), recurriendo al gráfico 33 ideado por Kaplan⁷³, donde se nos muestra la amplitud de acción de la lingüística aplicada.

⁷² Henry Widdowson es probablemente el filósofo más importante de finales del siglo XX. Con su trabajo ha contribuido a la enseñanza comunicativa de los idiomas y temas relacionados con el análisis del discurso y la enseñanza del inglés con fines especiales y estilísticos. Uno de sus libros importantes es *Applied linguistic approach to discourse analysis*, publicado en 1973.

⁷³ Lingüista norteamericano, autor de muchos libros y artículos relacionados con la Lingüística Aplicada. Este esquema tomado por Payrató fue publicado en el libro *Sobre los alcances de la Lingüística Aplicada* (1980)

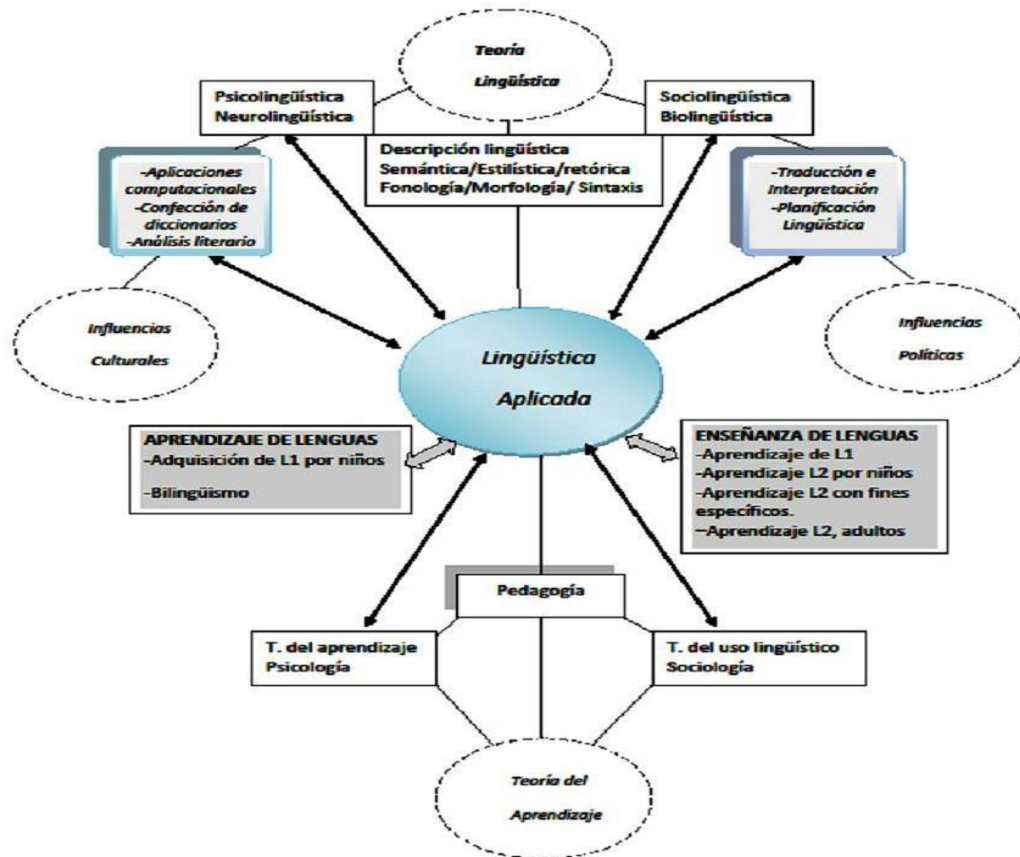


Gráfico 33. Cuadro elaborado por Kaplan y citado por Payrató sobre la Lingüística Aplicada

Considerando la multiplicidad de temas existentes en el dominio de la LA existen subdisciplinas agrupadas heterogéneamente por su investigación, estudio y debate. Por ejemplo, la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) considera que el dominio de la LA se refleja en aspectos como aprendizaje y adquisición, enseñanza de lenguas y diseño curricular, fines específicos; psicología del lenguaje, lenguaje infantil y psicolingüística; análisis del discurso, pragmática, Lingüística del Corpus, computacional e ingeniería genética; sociolingüística; traducción e interpretación; lexicología y lexicografía.

Un poco más amplia es la propuesta de la comisión científica de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA), que inicialmente tuvo interés en dos áreas: la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas. Años después los elevó a 14 los temas de importancia y en la actualidad los comités científicos de la *Aila* ampliaron los temas, confirmando que el desarrollo y la expansión de la LA no tiene límites. Ahora tienen un interés por 25 temas, divididos en cuatro temas centrales: lenguaje y pensamiento; lenguaje, cultura y sociedad; enseñanza y aprendizaje de lenguas; y comunicación e interacción. Estos son:

- 1-Aprendizaje de idiomas para adultos
- 2-Lenguaje Infantil
- 3-La comunicación en las profesiones
- 4-Análisis de errores y Lingüística Contrastiva
- 5-Análisis del Discurso
- 6-Tecnología educativa y el aprendizaje de idiomas
- 7-Metodología de la enseñanza y formación de profesores en lengua extranjera
- 8-Lingüística Forense
- 9-Inmersión educativa
- 10-Interpretación y Traducción
- 11-Ecología e idiomas
- 12-Idiomas y educación en contextos multilingües
- 13-Idiomas y género
- 14-Idiomas y medios de comunicación
- 15-Idiomas de contacto y de cambio
- 16-Idiomas para fines específicos
- 17-Idiomas y su planificación
- 18-Aprendiz autónomo n el aprendizaje de idiomas
- 19-Lexicología y lexicografía
- 20-Alfabetización
- 21-Educación en Lengua materna
- 22- Psicolingüística
- 23-Retórica y estilos
- 24-Adquisición de Segundas Lenguas
- 25-Lenguaje de signos

Como se puede apreciar, la agenda de temas aumenta considerablemente, se expande y diversifica, no tiene límites. Payrató (1998:31) cree que ese crecimiento puede ser controversial porque “dentro de esta especie de supermercado o hipermercado lingüístico resultan inevitables, lógicamente, las superposiciones con otras áreas tratadas que no son propiamente de lingüística aplicada”. Aunque Payrató no deja de tener razón sobre las confusiones que puede generar la variedad de temas, lo interesante es que las características principales de esta disciplina: interdisciplinariedad y la finalidad práctica, son fuente de riqueza, de integración y, lejos de contrarrestar su acción, se complementan.

Es importante mencionar que la Lingüística Aplicada tuvo su momento de despegue entre los 70 y los 80 como una ciencia independiente de la lingüística teórica, de la psicología y la didáctica. Todo ello dentro de un contexto diversificado por factores de orden económico, socio y/o político, además de factores externos como la II Guerra Mundial y la descolonización de países, principalmente africanos y asiáticos.

Con el fortalecimiento de modelos lingüísticos en el aula de idiomas extranjeros se afianzó el concepto de lengua como instrumento de comunicación; se desarrollaron otras competencias como la pragmática, la sociolingüística, la etnología del habla, el análisis del discurso, la lingüística antropológica, y otras, que permitieron el avance del conocimiento en la última década, y la aparición de investigaciones y aportes de la lingüística al aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera.

Con la LA se ha experimentado un desarrollo sostenido de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, apareciendo con sumo éxito dos importantes enfoques: *el comunicativo*, que otorga importancia a la competencia comunicativa y la interacción; y *el enfoque por tareas*, que fomenta el aprendizaje a través del uso real de la lengua mediante unidades que contienen actividades de uso de la lengua.

Esta evolución que ofrece la LA se debe en buena medida a las contribuciones de la Teoría Generativa, los estudios de adquisición de lenguas extranjeras, la Filosofía del lenguaje y la Pragmática de Austin, el Análisis del discurso de Widdowson, las aportaciones de Hymes sobre la dimensión comunicativa de los sistemas lingüísticos en el texto y el discurso, los postulados del Funcionalismo de Halliday y la teoría de los actos de habla, entre otros ámbitos de la investigación lingüística.

Los diversos temas que abarca esta disciplina permiten una base teórica para un mejor trabajo en el aula del profesor de lenguas. Los conocimientos y temas pedagógicos ayudan, como refiere Ellis (1997:7) “a desarrollar teorías que pueden ser usadas para informar y guiar algunas actividades prácticas”.

La LA asiste al profesor de lenguas con sus necesidades dentro del salón de clases, busca métodos de enseñanza que redunden en estrategias basadas en las teorías de la lingüística formal. Los docentes se mantienen informados para reflexionar sobre su labor, desarrollar actividades, generar ideas y diseñar materiales que facilitan la enseñanza y aprendizaje dentro de aspectos

que involucran la cultura, el léxico, la interacción, sintaxis, la fonología, etc. Según Schmitt y Celce-Murcia (2002:1), la lingüística aplicada “está utilizando lo que sabemos: a) el lenguaje, b) cómo se aprende y c) cómo se usa, para lograr algún propósito o resolver algunos problemas en el mundo real”.

La LA es una herramienta de utilidad para los profesores de lenguas y muchos profesionales dedicados a la investigación, diseñadores de materiales de enseñanza, evaluadores, pedagogos. Todo ello gracias a su propio campo de acción y la amplia gama de temas que interactúan con diferentes disciplinas. En ese sentido, creemos que una mejor estructura sobre los campos de acción de la LA es:

- a) Adquisición y enseñanza de primeras y segundas lenguas
- b) Bilingüismo y Multilingüismo
- c) Adquisición de vocabulario
- d) Enseñanza de un idioma con fines específicos
- e) Lingüística contrastiva y análisis del discurso
- f) Traducción e interpretación
- g) Educación, diseño de materiales y tecnología
- h) Lengua y cultura en la enseñanza de idiomas
- h) Interacción y comunicación en el salón de clases
- i) Formación de profesores
- j) Lingüística y ciencias de la información

Este grupo heterogéneo de temas indica el carácter interdisciplinar de la LA con un nivel protagónico en las actividades encaminadas al aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, y, según señala Fernández (1996:21), “*en esa multiplicidad de áreas en relación con la heterogeneidad de problemas se cifra la autonomía y la entidad de la Lingüística Aplicada*”. Desde su origen histórico la LA guarda relación con tres ejes fundamentales: lengua, enseñanza y aprendizaje. Y para coadyuvar esfuerzos existen organizaciones importantes que propugnan un trabajo coordinado. Los lingüistas están agrupados desde 1964 en la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA). Dieciocho años más tarde fundaron su versión española, la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA).

3.2. Disciplinas relacionadas con la lingüística aplicada

Mostramos en el siguiente cuadro los campos de aplicación más importantes de la LA y su relación con los estudios que efectúan:

Disciplina	Temas de estudio
Sociolingüística	Lengua y sociedad
Etnolingüística	Lengua, cultura y sociedad
Psicolingüística	Lengua y pensamiento
Neurolingüística	Lengua y cerebro

Cuadro 11. Los campos de aplicación más importantes de la LA

Para mejorar la enseñanza de las lenguas no basta con la participación de los lingüistas. También es necesaria la presencia de psicólogos, sociólogos, pedagogos, debido a que el estudio del lenguaje toma en cuenta, además del aspecto lingüístico, otros procesos psíquicos, sociales, culturales, lógicos, etc. El objetivo constante es dinamizar y modernizar la enseñanza de las lenguas, de ahí que muchos profesionales suman esfuerzos en aras del trabajo exitoso del profesor y el discente. Las capacidades y motivaciones en los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje implican retos que se traducen en tomas de conciencia, métodos y estrategias para exponer en forma didáctica cómo funciona la lengua y como se asimila.

Las múltiples funciones de la lengua y su propia naturaleza la vinculan con diversas disciplinas. Por ejemplo, las propuestas teóricas y metodológicas de la Psicolingüística; el uso de la lengua en diversos contextos comunicativos que propugna la Sociolingüística; la conducta étnica de una determinada comunidad lingüística que estudia la Etnolingüística; los procesos del habla y la comprensión que investiga la Neurolingüística, etc., son motivos para comprender los estrechos lazos de la lingüística con estas ciencias afines. López- Moratalla⁷⁴ confirma que el apoyo de muchos profesionales es vital para mejorar la enseñanza los idiomas y nos revela que

el cerebro es plástico durante toda la vida. Todo deja huella. Pero trabaja distinto según la edad. Hay cosas que hay que aprender muy pronto. El aprendizaje de idiomas, por ejemplo, requiere un cerebro “tierno”. El hombre tiene una estructura cerebral básica, innata, que se va estructurando cuando va desarrollando una forma de hablar.

⁷⁴ Natalia López-Moratalla es la presidenta de la Asociación Española de Bioética y Ética Médica. El comentario de la doctora López apareció en la página web www.practicaespanol.com. María José Izquierdo y David Fernández entrevistaron a la docente e investigadora de la Universidad de Valencia y publicaron el artículo titulado: *¿Por qué algunas personas tienen más facilidad para aprender idiomas?* La página web tiene el auspicio de la agencia de noticias EFE. <http://www.practicaespanol.com/lopez-moratalla-el-aprendizaje-de-idiomas-requiere-un-cerebro-quottiernoquot/> (artículo visto el 15 de febrero del 2016).

Las lenguas tienen un marcado sentido cultural, dice López- Moratalla; y la lengua, en su dimensión esencial, es un producto eminentemente humano en cuyo mecanismo participan múltiples factores que son estudiados por diversas ciencias, a las que vamos a referirnos.

3.2.1. La sociolingüística

Esta disciplina lingüística está vinculada con la Sociología. Estudia los aspectos de la sociedad que toman activa participación e influyen en el uso de la lengua; por tanto, se especializa en la lengua como sistema de signos y sus variaciones lingüísticas, considerando el contexto y el grupo social. En otras palabras, estudia a los hablantes, estudia la interacción particular, la posible relación entre el lenguaje y la sociedad. Gumperz (1971:223) considera la sociolingüística como un intento de hallar vínculos entre la estructura social y la estructura lingüística; mientras que Chambers (2002:3) es más enfático al sostener que “la sociolingüística es el estudio de los usos sociales del lenguaje y los estudios más productivos que de la investigación sociolingüística han emanado de la determinación de la evaluación social de las variantes lingüísticas”.

En el aula, la sociolingüística está interesada por la aplicabilidad de la enseñanza de lenguas y los factores sociales. Borrego Nieto (1981:31) clasifica en tres las posturas sobre la Sociolingüística: una considera que forma parte de la lingüística al utilizar la sociología como ciencia auxiliar; otra postura es la de aquellos que piensan que la Sociolingüística busca obtener resultados sociológicos; y una tercera, de quienes consideran que la Sociolingüística es una ciencia autónoma puente, que relaciona la lingüística y la sociología.

La Sociolingüística se desarrolló con autonomía propia hace unos cincuenta años. Trudgill (1983:32) la conceptualiza como “parte de la lingüística que se ocupa del lenguaje como fenómeno social y cultural”. En otras palabras, se concentra en las relaciones del lenguaje y la sociedad. Su crecimiento fue determinado por las discrepancias de muchos lingüistas con el concepto de idiolecto (forma característica del hablar de cada persona); las nociones estructuralistas de *langue/parole* y *diacronía/ sincronía* sostenidas por Saussure; y las nociones generativistas de *competencia/actuación* postuladas por Chomsky.

Otra causa importante fue la redefinición de los estudios dialectológicos de esos tiempos, que, según Lavandera (1988:1), una adicional motivación fue la de elaborar concepciones alternativas del lenguaje, priorizando la función social. Esta corriente, opuesta a los estudios

dialectológicos tradicionales, fue liderada por Labov⁷⁵ y posteriormente tuvo eco en Trudgill. Luego muchos investigadores mostraron un creciente interés por los estudios de Sociología como una disciplina académica, consolidar las relaciones impersonales y los valores socioculturales; y por conocer más de las normas culturales y el contexto en que se dinamizan los hablantes para influir en el uso de la lengua. Moreno Fernández (1994:135), sostiene que no podemos estar

de espaldas a los usos lingüísticos que se producen en comunidades y entornos socio-culturales concretos. En la búsqueda de ese realismo, el punto de partida ha de estar necesariamente en una buena descripción tanto lingüística como sociolingüística. Por esta razón no estaría de más que los especialistas en lingüística aplicada recurrieran a los expertos en lengua y sociedad para conseguir un asesoramiento adecuado.

En ese sentido, la Sociolingüística apunta al desarrollo y existencia de la lengua para atender las necesidades de las comunicaciones sociales. Coseriu (1978:23-24)⁷⁶ afirma que no solo es el desarrollo y existencia de la lengua, sino también los estilos; o, por lo menos, los estilos determinados por actitudes “sociales”-en particular, de los que se emplean para la comunicación entre estratos socioculturales diferentes-, así como el estudio de las estructuras y las relaciones sociales reflejadas en las lenguas. Según esto, esta ciencia tiene objetivos claros sobre las características de una lengua en particular, por lo que Garvin (1974:21) afirma que

el vocabulario de un idioma es el que más claramente refleja el medio físico y social de sus hablantes, y que puede considerarse como un inventario de todas las ideas, intereses y ocupaciones que embarga la atención de la comunidad.

Holmes (1992:16) cree que el objetivo de todo sociolingüista debe ser “avanzar hacia una teoría que proporcione una explicación motivada de la forma como una comunidad usa el lenguaje y de las elecciones que las personas hacen cuando lo usan”. Así atiende a las variedades del uso del lenguaje y las razones como se dan esas variedades. Más aún, la sociolingüística observa las conductas lingüísticas colectivas que caracterizan a los grupos sociales, en franca coincidencia con la Etnolingüística, la Sociología, la Geografía lingüística y la dialectología. Referente a su metodología, es en parte empírica debido a la recolección de información que se obtiene

⁷⁵ William Labov es considerado el padre de la Sociolingüística. Nacido en estados Unidos, actualmente trabaja en la Universidad de Pensilvania.

⁷⁶ Coseriu publicó “La socio- y la etnolingüística” como un homenaje al gramático portugués Fernando de Oliveira. En su apreciación, Coseriu cree que de Oliveira delineó la tarea de la Sociolingüística en 1536 antes que Hymes, Labov, D. Tannen, Bernstein, Ferguson y J. Fishman.

directamente de los hablantes y su diversidad cultural, social y regional. Posteriormente se profundiza la parte teórica, focalizada en el análisis y la reflexión de la información acumulada. Datos estadísticos, gráficos y otros elementos forman parte del análisis que se hace apoyado por herramientas que proporcionan otras disciplinas.

En este punto, es importante detenernos en el análisis de las conductas lingüísticas colectivas que caracterizan a los grupos sociales, a las variaciones lingüísticas que se dan entre los instructores de español en el área de Washington DC., la capital de los Estados Unidos, y que, sin lugar a dudas, también se da entre los profesores que ejercen su labor a lo largo del país. Más concretamente, nos referimos al uso de la lengua condicionada por factores inherentes entre los instructores. Por ejemplo (13), factores de tipo geográfico, de la región o del país que proceden; de su formación educativa, la edad y profesión que tienen; así como el aspecto sociocultural de la que vienen precedidos. Y este es un tema poco investigado que merece mayor atención. Un hecho anecdótico ocurrido en las aulas de una escuela de idiomas refleja esta realidad.

Durante la conversación previa a las clases formales, un estudiante americano que antes tuvo como instructor de español a un ciudadano de Colombia, formuló una pregunta a su nuevo profesor, un ciudadano peruano:

- *¿Y está amañado aquí?*

Rápidamente el instructor recordó el significado del verbo amañar y supuso que la interrogación iba por el lado de alguna maña hecha por él en la escuela de idiomas; o por algún engaño o artificio realizado para amañar o manipular su presencia en los Estados Unidos. Sin sentirse ofendido le pidió al interrogador una explicación de cómo aprendió esa palabra. Al mismo tiempo el profesor usó la computadora para “guglear” y en seguida llegó a la conclusión que tanto en Colombia y Venezuela *amañar* también tiene que ver con adaptarse, acostumbrarse o habituarse a la novedad de un ambiente.

- *¿Ya está habituado a los Estados Unidos?*, es lo que pretendió decir el aprendiente.

Los estilos, formas de hablar, el significado e interpretación que se da a las palabras en determinada región o país hispano americano; el léxico y entonación que usamos al dialogar, son muestras de una variación lingüística, de formas adecuadas a contextos particulares que, correctas o incorrectas, forman parte del proceso lingüístico que la sociolingüística reconoce

como parte de su investigación. Para Hudson (1996:4), la sociolingüística “estudia el lenguaje en relación con la sociedad” y reconoce la práctica social del individuo, la variedad de géneros discursivos de las distintas comunidades de habla que en didáctica de lenguas determina ser competentes comunicativamente. Un ejemplo (14) de ello es la variedad de interpretaciones o significados que tiene el vocablo “chongo”. En Perú tiene tres acepciones: prostíbulo; caos, problema o alboroto; y algo gracioso o divertido. En México y Guatemala se le llama así al moño para el pelo. En Puerto Rico se dice *chongo* al caballo ordinario, o al auto que está deteriorado por los años que tiene. También al racimo de plátanos de baja calidad. En México tiene tres significados: dulce que se hace con pan y leche; el moño para el pelo; o a una riña o pelea. En Uruguay significa algo mal hecho, que no vale la pena. En Ecuador es un prostíbulo. Y en Chile se le dice *chongo* a las cosas deterioradas como consecuencia de su uso.

Por consiguiente, podemos comentar también – con relación al ejemplo expuesto- que la palabra *amañado* se erige como un buen ejemplo de las diferentes variedades del español y de cómo los factores sociolingüísticos están vinculados al trabajo en las aulas, a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Durante la interacción entre un hablante nativo y un estudiante de una L2 se da una serie de estereotipos y estigmatizaciones como consecuencia, repetimos, de las variedades del español.

Muy probablemente un estudiante americano dirá *mande* a su interlocutor, luego de haber tomado clases con un instructor mexicano. Tal vez el aprendiente que tuvo por instructor a un profesor español diga: *¿cómo estás, ¿qué tal tú?* a su nuevo instructor colombiano, que se sorprenderá porque está acostumbrado al saludo formal, al uso del usted. Que un instructor guatemalteco diga que le gustan las *quesadías*, mientras que a un mexicano le encanten las *quesadillas*; que algunos profesores centroamericanos sostengan que: *contestó de que estaba enfermo* (incurriendo en el dequeísmo) en vez de: *contestó que estaba enfermo*; o que los instructores españoles usen el verbo *apetecer* para hacer notar que les gustaría ir al cine, comer algo, asistir a un concierto o en líneas generales tener preferencia por alguna cosa; cuando los peruanos, colombianos y argentinos usamos el verbo *apetecer* esencialmente para mostrar nuestra intención de ingerir algo comestible. También debemos mencionar la vocalización de los puertorriqueños. Uno de los instructores de la “Isla del encanto” se sorprendió con un hombre que prefiere una vida de ocioso y reaccionó con la siguiente frase: “No entiendo cómo puede *estal* sin *tlabaja*!”.

Pero la sociolingüística no solo describe las variables en el uso del lenguaje de los diferentes grupos sociales o de género, sino que también se involucra en otros conceptos de naturaleza variada como los falsos amigos, las transposiciones de estructuras de la lengua materna, los calcos semánticos, los errores de un hablante no nativo cuando interacciona con un hablante nativo, e incluso los malentendidos culturales. Un ejemplo (15) de ello es la anécdota narrada por un diplomático norteamericano que sufrió una ingrata experiencia en República Dominicana, donde fue a trabajar tras haber aprobado su examen de español. En muchos países de habla hispana el vocablo *bolsa* es el recipiente de material resistente apropiado para llevar o guardar algo. Y eso fue lo que pidió –en medio del bullicio normal en un mercado pueblano- el diplomático a una vendedora de frutas en tierras calientes dominicanas: - *¿Me da una bolsa?* Pero la mujer, que estaba vendiendo uvas, manzanas y duraznos, reaccionó con una sonora cachetada en el rostro del americano, quien incrédulo miró a la septuagenaria y luego tuvo una mirada perdida, buscando explicaciones. Un dominicano, que observó todo, bastante sonriente, le dijo: “*eso le pasa por malcriado...* Luego le explicó que supuestamente la anciana, en medio del bullicio, escuchó - *¿Me da su bolsa?* y eso la molestó porque en R. Dominicana se entiende ese enunciado como “*¿quiere tener sexo conmigo?*” Y no es broma, *bolsa* en ese país es el sexo de la mujer. En este ejemplo se confirma la hipótesis de Moreno Fernández (1994:119) sobre el uso de variedades lingüísticas que están formadas por un haz de factores, entre los que destacan el lugar, el tema y los participantes.

La sociolingüística tiene una visión particular de la sociedad y, dentro de la clase, que se erige como un escenario comunicativo, está inmerso el uso lingüístico tanto del aprendiente como su docente, al tiempo que nos da una lectura de la interacción comunicativa. Ahora bien, en los estudiantes norteamericanos hay estilos para hablar, discursos influenciados por su contexto cultural, su edad, etnia, educación, región de origen, nivel social, etc. Durante la interacción con su instructor muchos aprendientes optan por conjugar más los verbos, que utilizarlos en infinitivo. Esta manera de elaborar frases y oraciones lo hacen en su preocupación por las correcciones gramaticales; en otros casos, en su afán de que sus mensajes sean comprendidos. Su hablar pausado es también señal de duda, o en todo caso una estrategia para ganar segundos y traducir del inglés al español sus expresiones. Preston (1989:130) afirma, al respecto, que muchas veces los aprendientes adoptan variables sociolingüísticas durante su interacción en el aula y usan menos o más palabras para emitir un mismo mensaje.

En ambos casos, los instructores y los aprendientes adoptan estilos y formas de hablar. Y muchas veces el uso de las variedades dialectales no significa que hablan mal o que cometen constantes errores, sino que muestran diferencias que forman parte de las características universales del lenguaje. Por eso, Cárdenas Molina (1994:19) comenta que “la variabilidad es una de las propiedades fundamentales de la lengua, que le permite servir de medio de comunicación para expresar los pensamientos y las manifestaciones de la realidad objetiva”. En una misma línea. Moreno Fernández (1994:111) manifiesta que la enseñanza en general “no puede prescindir de la variación intrínseca de las lenguas” y reconoce la importancia que actualmente se da tanto a la contextualización socio-situacional como a las variedades mismas. Moreno coincide con Corder sobre el fenómeno de la variabilidad y la idea de que los mejores resultados en las aulas de idiomas se obtienen cuando el contenido lingüístico de los cursos está cerca de las necesidades funcionales de los estudiantes. Así pone de manifiesto que “el cumplimiento de esa afirmación exige valorar las figuras teóricas de la variación, de la función comunicativa y del contexto socio-situacional, en otras palabras, requiere una atención a *la lengua en su contexto social*”⁷⁷.

Moreno Fernández (1994: 11-123) recoge las aportaciones de la Sociolingüística confirmando la existencia de tres grandes corrientes que mantienen una importante evolución:

a) La etnografía de la comunicación

Un aliado esencial de la Sociolingüística que hace trabajos importantes sobre las interacciones, los diálogos y otros tipos de procesos discursivos que se llevan a cabo en las aulas bilingües y monolingües. Varios autores coinciden que la etnografía trata de conocer las necesidades de un hablante para comunicarse de forma adecuada dentro de una comunidad, y de cómo lo aprende. Un elemento esencial en la etnografía es la “comunidad de habla”, que, según Hymes (1972:53). es el conjunto de hablantes que comparten unas mismas reglas del habla y unas interpretaciones del uso lingüístico.

b) Bilingüismo, diglosia y lenguas en contacto

El *Bilingüismo* responde a la capacidad de un individuo de poder expresarse con toda naturalidad en dos lenguas en cualquier acto comunicativo, ya sea leyendo, hablando o

⁷⁷ Moreno formó parte del equipo de investigación de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA) que en 1989 hizo un informe a solicitud de la UNESCO, encaminado a conocer las necesidades de la enseñanza de lenguas en el siglo XXI.

escribiendo. El individuo se expresa en su lengua materna y también en la otra lengua que aprende en el devenir de su vida. En cambio, la *Diglosia* es la coexistencia de dos o más lenguas distintas en una misma región, pero con usos diferentes. Un ejemplo de diglosia se da en Tanzania, donde para temas políticos, financieros y de formalidad se utiliza el inglés; mientras que el swahili es para la comunicación local y familiar de los diferentes grupos del país africano. Ferguson (1959: 336) afirma que la diglosia es una situación lingüística relativamente estable en la cual al dialecto primario de una lengua se superpone sobre una variedad muy divergente, altamente codificada y, a menudo, gramaticalmente más compleja. Por último, las *Lenguas en contacto* responden a la relación que establecen los hablantes de dos comunidades diferentes por razones políticas, culturales, económicas, etc. La enseñanza de segundas lenguas y el multilingüismo se pueden adecuar al concepto de lenguas en contacto.

c) Estudio de la variación lingüística (variacionismo)

El variacionismo es el uso de la lengua condicionada por factores principalmente del orden sociocultural, geográfico y contextual.

Sobre el bilingüismo y la diversidad lingüística, Moreno Fernández proporcionó hace muchos años ciertos datos estadísticos que, por ser de interés, hemos actualizado (17-9-2017). Según un estudio de investigación realizado por la organización *Ethnologue*⁷⁸ existen siete mil noventa y nueve lenguas vivas distribuidas entre unas doscientas cincuenta naciones, aunque la ONU solo reconoce a 193 países soberanos y dos estados observadores: El Vaticano y Palestina. En África se hablan 2,144. América 1,061. Asia, 2,294. Europa 287 y El Pacífico 1,313. En Estados Unidos se hablan 430 lenguas vivas y casi los dos tercios de las lenguas pertenecen a África y Asia. Con ello podemos discernir que la mayor parte de las sociedades y comunidades del mundo tiene una característica esencial: la diversidad lingüística. Vamos a conocer algunos detalles de dicha diversidad y algunos datos estadísticos, por ejemplo, que hay 23 idiomas que representan más de la mitad de la población mundial:

⁷⁸ Organización cuya sede central está en Texas, Estados Unidos. Investiga las lenguas del mundo y tiene un completo catálogo de las lenguas vivas y en estado de extinción. Desde 1951 hace este trabajo con la colaboración de lingüistas e investigadores de todo el mundo. El artículo y datos estadísticos están firmados por Paul Lewis y fueron publicados el 28 de febrero del 2014. La web oficial es <http://www.ethnologue.com/statistics>. La información fue vista el 24 de febrero del 2016 y luego reactualizada en 17 de septiembre del 2017.

- La lengua presente en la mayor cantidad de países es el inglés. Está en 125 países diferentes e incluso muchos territorios e islas. También el inglés es la lengua más usada en internet (*ver* gráfico 60) seguido del chino y tercero, el español, delante del árabe.
- El chino y el español o castellano tienen mayor número de hablantes que hablan dichos idiomas como lengua materna, superando a los hablantes en inglés.
- Papúa –Nueva Guinea es el territorio donde se hablan 840 lenguas. En segundo lugar, está Indonesia (709) y a continuación Nigeria (527).
- Hay alrededor de 1,535 lenguas en peligro de extinción.
- Actualmente hay 347 lenguas que se hablan en el tercer país más poblado del mundo, Estados Unidos.
- Según el Censo de 2015, el 13,3% de la población de Estado Unidos habla español, unos 40.5 millones de personas, además de los más de 7 millones de estudiantes de español. Se produjo un incremento de 2 millones trescientos treinta y cinco mil habitantes con relación al 2014. Esta información fue extraída de la *Oficina del Censo*, una institución que depende del Departamento de Comercio de los Estados Unidos. Con respecto a los hispanos, en el 2010 eran 35'305,818 y diez años después la población alcanzó la cantidad de 50 millones 477 mil quinientos noventa y cuatro. Es decir, creció un 43%. Según el censo de 2015, el 13,3% de la población estadounidense mayor de 5 años habla español en sus hogares⁸ (40.5 millones de personas).⁹ Además, hay 7.8 millones de estudiantes de español.
- Estimaciones de la oficina del Censo indican que en el 2060 los hispanos serán casi el 48% de la población de los Estados Unidos. En el 2050 un poco más de 140 millones de hispanos permitirán convertir a Estados Unidos en el primer país del planeta con más hispanoparlantes.
- De acuerdo al Censo del 2014, el 13.1% de la población estadounidense hablaba español. Unas 41 millones trescientas mil personas lo hablan en sus hogares con un dominio nativo y 11 millones seiscientos mil personas hablan el español con competencia limitada o son bilingües. De esta forma EE.UU. es el segundo país del mundo con mayor número de hispanoparlantes. Mencionamos también que según un artículo de la BBC Mundo que hacemos mención en el pie de nota 106, el Instituto Cervantes calcula que a inicios del 2017 hay un 18% de hablantes de español en EE.UU, es decir, hay un incremento del 4.9% con relación al censo del 2014.

- El idioma árabe, según la Unesco, que es considerado oficial en 20 países y cooficial en otros seis, posee la mayor cantidad de palabras que otras lenguas. En total posee 12 millones de palabras.
- Un total de 567 millones⁷⁹ de personas hablan el español. Esa cantidad de personas equivale a las poblaciones de Estados Unidos, Brasil y Argentina juntas. Además, el 7.8% de la población mundial es hispanohablante, por lo que el español es el segundo idioma de comunicación internacional y es la segunda lengua materna del mundo (por número de hablantes), después del chino mandarín. Obsérvese en el gráfico 34 el uso del español en internet.

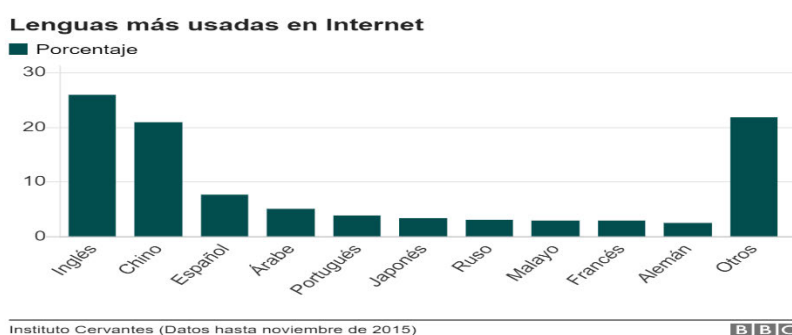


Gráfico 34. El idioma español figura en la 3ª posición entre las lenguas más populares en internet. Fuente: BBC mundo

3.2.2. La Psicolingüística

Esta ciencia cognitiva se ocupa de los procesos mentales comprometidos en la adquisición, comprensión y producción del lenguaje. En el aula, la psicolingüística no instruye para enseñar, tampoco enseña a aprender, pero sí es una vía esencial para conocer mejor el desarrollo de los procesos mentales involucrados en las tareas de aprendizaje y el conocimiento lingüístico. Kess (1991:1) la define como “el campo de estudio que se ocupa de los aspectos psicológicos de los estudios del lenguaje”. Asimismo, Fernández Martín (2009:3)⁸⁰ considera que “el objeto de estudio de la psicolingüística es el lenguaje, pero desde la perspectiva de los procesos mentales que tienen lugar para poder desarrollarlo”. Su propósito es el estudio de la adquisición y el procesamiento lingüístico durante el proceso comunicativo; o, como señalan Osgood y Sebeok (1974:13), “trata directamente los procesos de codificación y decodificación en cuanto a la relación de estados de mensajes con estados comunicantes”.

⁷⁹ Información aparecida en la web de BBC mundo bajo el artículo “¿En qué países se habla español fuera de España y América Latina?” escrito por Analía Llorente y publicado el 24 de enero del 2017.

⁸⁰ Fernández también sostiene que la Psicolingüística es una ciencia experimental que debe contrastar las hipótesis que se van elaborando mediante la observación de la conducta lingüística de los hablantes.

Camino a erigirse como una ciencia autónoma, la Psicolingüística se focaliza en los procesos cognitivos y lingüísticos que suceden durante la comunicación humana, durante los actos del habla. Según Berko y Bernstein (1999: 4) esta rama de la Lingüística se preocupa por descubrir los procesos psicológicos que se ponen en marcha cuando las personas usan el lenguaje y cómo se relacionan ambos.

Cuando una persona habla, emite todo un conjunto de formas lingüísticas que ya están almacenadas en su mente. Esas estructuras que procesa de inmediato son como contenidos mentales que el individuo expresa sin necesidad de algún estímulo exterior. Utilizando sus conocimientos de la lengua y su memoria, el hablante organiza el léxico, estructura significados y organiza conceptos para mostrar la evolución, descripción e intencionalidad de su acto del habla. Y todo este proceso cognitivo relacionado con el conocimiento de la lengua, de cómo se produce, se comprende y se adquiere el lenguaje, es de absoluto interés para la psicolingüística.

En los últimos cincuenta años la psicología del lenguaje ha evolucionado de forma rápida impulsada por las nuevas teorías lingüísticas. Pero también por ser una ciencia como la Lingüística General (rama del saber que estudia el lenguaje humano) que, por supuesto, gracias a su relación con la sociolingüística, la etnolingüística y otras disciplinas con las que mantiene relaciones de contacto. Su evolución va acorde al interés por conocer cómo el individuo adquiere y utiliza el lenguaje. Su labor se centra en tres campos fundamentales:

- a) El estatus y estructura del conocimiento lingüístico.
- b) La adquisición de la lengua en los niños
- c) El proceso de cómo se aprende o adquiere una segunda lengua en los adultos.

De acuerdo a Rondal, (1980:3), gracias a la Psicolingüística se concibe con mayor claridad las complejidades de la lengua en sus diferentes niveles (fonológico, semántico, morfo-sintáctico) y las del lenguaje (presuposición y otras cuestiones de pragmática, influencia de los contextos, etc.). Así pues, la Psicolingüística tiene como fundamento el estudio del lenguaje como atributo humano, siguiendo a Chomsky (1998:22), al afirmar que “la facultad del lenguaje es una propiedad de la especie con escasa variación entre los seres humanos”. Cada vez es más aceptada la tesis que el lenguaje es un instinto biológico, tan igual

como el instinto de las arañas por elaborar telarañas o el de las aves para migrar con la llegada del invierno e irse al otro lado del mundo sin perderse.

Esta forma de comunicarse a través del lenguaje es una capacidad innata en los seres humanos, que constituye todo un sistema que pone en evidencia la creatividad lingüística de un hablante que conoce su lengua, que hace gala del acto de pensar y que produce frecuentemente frases y discursos nuevos. Este lenguaje es el que estudia la Psicolingüística, pero desde la perspectiva de los procesos mentales, como sostiene Anula Rebollo (2002:9):

a diferencia de la lingüística que estudia las gramáticas de las lenguas y sus funcionamientos, la psicolingüística se centra en los procesos – fundamentalmente mentales- que tienen lugar a la hora de llevar a la práctica el lenguaje.

El apoyo al proceso de aprendizaje de idiomas es importante, y, como indica Baralo (2004:19), ofrece la posibilidad de comprender mejor las diferentes variables que influyen en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y así el profesor entenderá que los errores son parte natural del proceso y que debe asumir una actitud coherente frente a ellos. Halliday (1993: 39) comparte la necesidad de incluir investigaciones sobre el uso del lenguaje en el interior de la teoría lingüística, al decir que

cuanto más capaces seamos de relacionar las opciones sobre los sistemas gramaticales con los potenciales de significado en los contextos sociales y comportamentales, más cerca nos encontraremos de vislumbrar la naturaleza del sistema lingüístico.

Considerando las expresiones de la doctora Baralo, creemos en la importancia de corregir errores durante el proceso de aprendizaje en los estudiantes bajo una perspectiva permeable, evitando su fosilización y llevando adelante explicaciones que intenten prevenirlos; pero si estos errores se dan, es importante considerarlos como parte del trabajo. Así la Psicolingüística nos ofrece esta posibilidad, la de mejorar la calidad de competencias de los protagonistas dentro del aula, la de conceptualizar, planificar y acrecentar los procesos de enseñanza-aprendizaje; y dentro de ello, optimizar su competencia comunicativa.

En el ámbito de la enseñanza de 2ª lenguas la Psicolingüística ha participado decididamente en la aparición de nuevas propuestas didácticas. Por eso, Fernández Martín (2009:30) explica que, gracias a la Psicolingüística, “se ha podido mejorar la enseñanza de lenguas,

con la aparición de conceptos como la Interlengua, tareas controladas a tareas libres, la motivación, el filtro afectivo o la tarea del monitor, que resultan clave para el método de enseñanza del profesor de lenguas extranjeras”.

Desde su aparición, la Psicolingüística se ha erigido en un importante apoyo en la enseñanza de los idiomas. Aporta aquellos fundamentos psicolingüísticos que arrojan las diferentes metodologías para la enseñanza de las lenguas; así también los criterios que se adoptan en las investigaciones psicolingüísticas direccionadas a potenciar aspectos pedagógicos de la lengua. Frente a una innegable vinculación de la psicolingüística y los métodos de enseñanza, Zanón (1988:1) sostiene que “la psicolingüística se muestra como un espejo donde todos los diferentes métodos han acudido a mirarse en busca de una validación teórica”. Por lo que toca al Enfoque Comunicativo Interactivo, Zanón (1988:21) valora la labor de los psicolingüistas que desarrollaron los primeros modelos cognitivos de procesamiento de la segunda lengua y que con ello permitieron que esta propuesta metodológica impulsara “el desarrollo de las estrategias de interacción con la regulación del discurso en el seno de contextos sociales de comunicación”.

Además, las estrategias cognitivas se han relacionado de manera destacada con las estrategias comunicativas y se han confirmado los avances importantes que los estudiantes de idiomas realizan en la comprensión del lenguaje, en la organización funcional de destrezas como el habla y la comprensión, en su almacenamiento en la memoria y correspondiente uso. Creemos que una combinación adecuada de las estrategias cognitivas, así como las estrategias afectivas (la motivación, esencialmente) y sociales hacen más significativas las labores de aprendizaje. Para De Bot (2000: 224-225), la relación entre la psicolingüística y la Lingüística Aplicada se da por el interés psicolingüístico por los mecanismos de procesamiento involucrados en el uso de más de un idioma y la adquisición de lenguas adicionales y el de la Lingüística Aplicada por comprender por qué los discentes de idiomas actúan como lo hacen, o mejor dicho, los mecanismos que exhiben para la utilización y adquisición de una segunda lengua.

3.2.3. La Etnolingüística

Bajo la influencia de la Antropología y el estudio de la cultura nació esta disciplina que se ocupa de las relaciones y variaciones entre lengua, cultura y sociedad. Según Coseriu

(1978:10)⁸¹, es “el estudio del lenguaje en relación con la civilización y la cultura de las comunidades hablantes, adicionando que no es ni etnológica o etnográfica, y que considera el estudio de la variedad y la variación del lenguaje en relación con la civilización y la cultura”.

Aunque Dell Hymes es uno de los pioneros en este campo, hay quienes reconocen la importancia de von Humboldt (1990:23), quien estableció las relaciones del lenguaje con la “peculiaridad del espíritu de un pueblo”. Humboldt viajó a muchas partes del mundo tomando interés en las lenguas y los dialectos. No solo conoció los idiomas, sino también habló y practicó más de siete. Luego plasmó sus experiencias y condiciones de lingüista en textos donde hizo conocer la cultura y el carácter de los hablantes y, anticipándose a la etnolingüística de nuestros días, dijo que el lenguaje debería ser estudiado bajo los auspicios de la historia y la antropología.

Los vínculos de la lingüística y la antropología cultural fueron investigados a profundidad por varios lingüistas norteamericanos como Sapir, Boas y Bloomfield, quienes se interesaron por el carácter y la organización de las sociedades indígenas, muchas de las cuales estaban en proceso de desaparición. El estudio fue sobre las lenguas amerindias (hopi, apache, etc.) y su comparación con el idioma inglés, y la estructura estándar de las lenguas occidentales. Durante esta labor de campo ellos observaron las relaciones genéticas entre las lenguas de los pueblos indígenas, su origen y el significado social de los estratos lingüísticos. Esta experiencia les permitió interpretar los procesos culturales, la descripción lingüística y los logros creativos de estos seres humanos, que redundó en futuros trabajos de investigación sobre aspectos de la lengua y bajo los auspicios de inseparables disciplinas como la lingüística y la antropología.

Concretamente, Coseriu (1978:17) explica que la relación entre lenguaje y cultura se da fundamentalmente en tres sentidos:

- a) El lenguaje mismo es una forma primaria de cultura, de la objetivación de la creatividad humana.
- b) El lenguaje manifiesta los saberes, las ideas y creencias acerca de la realidad conocida, de las realidades sociales y del lenguaje mismo.
- c) El conocimiento del mundo, la competencia extralingüística y la competencia lingüística influyen sobre la expresión lingüística y la determina en alguna medida.

⁸¹ Coseriu cree que la etnolingüística se ha desarrollado a la fecha de una “manera fragmentaria y, por así decir, casual, según el interés ocasional de los lingüistas interesados en las situaciones etnolingüísticas”.

Los antropólogos lingüísticos tienen la idea definida respecto a los objetivos de la etnolingüística: el estudio de los miembros de las comunidades, en este caso los hablantes, actores sociales que tienen el habla como una práctica cultural y el lenguaje como un recurso de la cultura. Para esta investigación se utilizaron los métodos lingüísticos con el fin de tratar problemas antropológicos. Sherzer (1992:18) lo denomina “una aproximación transcultural, comparativa y tipológica, a partir de una detallada investigación etnográfica de comunidades, situaciones y eventos particulares”.

En Estados Unidos es mucho más conocida la denominación Antropología del Lenguaje que Etnolingüística y como sugiere Pujadas (1976:2)⁸², mantiene una línea de investigación con objetivos propios con recursos, métodos y técnicas de la tradición etnográfica. De cualquier forma, la etnolingüística centra su interés en tres aspectos importantes:

- Investigar sobre las palabras tabú, las jergas o replana; los proverbios como expresión de la cultura popular.

- El estudio y comparación de las lenguas, sus elementos intralingüísticos e incluso el origen de las lenguas.

- La relación lengua-cultura. Investigar el saber de un pueblo y la cultura inmersa o que le corresponde.

Como se puede apreciar, la etnolingüística basa su labor en los postulados de la lingüística y la realidad de la lengua, se involucra en el lenguaje, la cultura y la visión del mundo. Esto le permite decir a Martín Morillas (2000:4) que “aprender una lengua extranjera es una lección continua de interculturalidad. Es aprender la manera de ver el mundo, de acercarse a él, de comportarse hacia los demás, que su cultura conlleva”, y añade que

la clase de idiomas puede ser una clase donde se estudien y se reflexionen sobre las diferencias y similitudes en cuanto a creencias, valores, actitudes, etc. relativas a los hablantes de otra lengua-cultura a fin de aprender sobre “ellos” y sobre “nosotros”, sobre sus identidades y sobre nuestras identidades, incluyendo perspectivas, valoraciones, formas de ser, etc.

⁸² Pujadas (1976:1-2) sostiene que la Etnolingüística es una disciplina independiente de la Lingüística y de la Antropología, y es “portadora de unas bases epistemológicas nuevas, con objetivos propios e interesada en el estudio del lenguaje humano desde una perspectiva etnográfica, partiendo de tradiciones diversas y arrastrando todas las contradicciones inherentes a supuestos epistemológicos encontrados”.

En los enfoques comunicativos, a través de la etnolingüística, se trata de observar los estilos comunicativos de las personas o de una comunidad de habla. En ese sentido, Martín Morillas (2000: 22-23) ha determinado a través de una investigación etnolingüística algunos aspectos cognitivos-culturales en la comunicación que pueden ser agrupados en:

- Epistémicos: el grado y formato de conocimientos y los dominios conceptuales y las formas en que éstos se suelen organizar mentalmente (conceptos, abstractos, esquematizaciones, guiones, estéreo tipificaciones); formas de pensamiento verbal y estilo cognitivo (analístico y holístico; reflexivo, analítico, generalista, particularista, etc.).
- Afectivos: las emociones y motivaciones que envuelven todos los valores y orientaciones de la comunicación (ansiedad, ambigüedad, agresividad, cortesía, etc.), y el estilo o personalidad emocional (expresividad, reserva, extroversión, etc.) y
- Sociales: las relaciones entre los interlocutores, determinadas por las percepciones sobre poder; rol, jerarquía, edad, género, etc., según la situación y el contexto.

Considerando la importancia de la interculturalidad y de las relaciones interpersonales en la enseñanza de idiomas, y, siguiendo a Martín Morillas (2004:33), se habla de una serie de variables que se dan en este proceso como:

- antecedentes culturales que crean modelos, expectativas, creencias, actitudes, etc.
- situación de encuentro interpersonal (encuentro afectivo, laboral, familiar, institucional, etc.)
- roles concomitantes a la situación (superior a inferior, conocido, extraño, etc.
- clima afectivo (confianza, desconfianza, cercanía, control, etc.)
- caracterología de los interlocutores, personalidad cultural (abierto, tímido, expansivo, etc.)
- intenciones comunicativas y su codificación verbal y no verbal
- medio y código de comunicación verbal y no verbal
- grado de competencia en el dominio del código (nativo, no nativo, bilingüe, etc.)
- estrategias de interpretación
- efectividad o no de la interpretación (comprensión, incomprensión, equívoco, ambigüedad, etc.)

3.2.4. La Neurolingüística

Esta rama de las ciencias se interesa en los mecanismos del cerebro humano durante el proceso que permite la comprensión, producción y conocimiento del lenguaje. La neurolingüística trata de conocer cómo es que el cerebro hace viable el lenguaje que, según Jiménez Ruiz (2001:400), es esencial, al explicar que

la neurolingüística estudia más al individuo que crea el lenguaje, que, al lenguaje en sí, analizando ya sea el lugar cerebral en el que se produce el comportamiento verbal relacionado con la codificación y decodificación, o las conexiones neuronales que posibilitan este mismo comportamiento verbal, ya sea normal o patológico.

Para la neurolingüística, los desarrollos de conceptualización dependen de los procesos psíquicos de cada individuo considerando que cada quien tiene su propio mapa mental precisado por elementos socio- culturales y del pensamiento. Cada persona posee una representación del mundo en el que se desenvuelve. Sus representaciones mentales van acorde a sus vivencias, cultura, fisiología; y está delimitado por factores sociales, individuales y neurológicos.

En el caso del lenguaje, hay muchos elementos que participan activamente en el aprendizaje del proceso lecto-escritura y que cobran importancia para entenderlo. Frente a otros seres vivientes como los animales, el ser humano tiene un cerebro distinto, como lo corroboran disciplinas conexas como la neurolingüística y la psicolingüística. Ambas se relacionan para el estudio del cerebro y el lenguaje, y muchos investigadores expresan la dificultad existente para el establecimiento de los límites metodológicos de estas dos disciplinas. Considerando la función del lenguaje como motor del cambio cerebral, ambas disciplinas tienen especial interés en aspectos como:

- Los aspectos biológicos del proceso comunicativo
- La ubicación de las funciones cerebrales que tienen que ver con los mecanismos del habla.
- Lo referente a la adquisición del lenguaje e incluso los trastornos del lenguaje a los que califica como disfunciones o afasia. También el bilingüismo, toda una predilección en los científicos para conocer las funciones del cerebro durante el proceso de aprendizaje.

Para Caplan (1987:19), la neurolingüística se focaliza en cómo el cerebro representa y utiliza el lenguaje, y Bouton (1984:23), quien comparte esta opinión, adiciona que los temas esenciales de esta disciplina son: la competencia y el comportamiento, la lateralización y dominancia hemisférica; así como los mecanismos cerebrales que sostienen las oposiciones fonológicas, estructuras léxicas y las actividades del lenguaje. Otra de las preocupaciones de la

neurolingüística es tomar conocimiento de las relaciones entre la forma (morfología) de una palabra y su semántica en la estructura de la lengua. Por tanto, hay un interés en los aspectos fonéticos, morfológicos, gramaticales y sintácticos del lenguaje; una disposición por saber los mecanismos neurológicos que participan en la función “reguladora” del lenguaje.

En una línea similar Cardona Castaño (2009:129)⁸³ refiere que, para fundamentar cualquier investigación sobre un proceso de aprendizaje, hay que considerar la neurolingüística porque “no solo estudia lo que aparentemente percibimos a través de nuestros sentidos, sino también da cuenta de la manera como se procesa la información”. Al comentar sobre la transferencia de una L1 a una lengua extranjera, Cardona Castaño (2009:132-133) sostiene que la neurolingüística ayuda a lograr metas específicas a través de

constructos mentales que comúnmente utilizamos para el aprendizaje de la lengua nativa y que pueden ser utilizados para el aprendizaje de una lengua extranjera, pues, si bien es cierto que la lengua nativa la aprendemos de una manera espontánea, en el aprendizaje de una segunda lengua intervienen otros factores que deben ser tomados en cuenta tales como el uso de estructuras gramaticales, que, tal vez, no se hacen evidentes cuando hablamos español pero, cuando son retomadas para aprender otro idioma, aclaran los sentidos comunicativos en la lengua materna elevando los niveles de desarrollo cognitivo en otras áreas no esperadas.

Considerando que el lenguaje debe estar contextualizado y encaminado hacia una meta específica, y haciendo eco de muchos investigadores que sostienen que la enseñanza de una lengua extranjera se fundamenta en las teorías comunicativas, coincidimos con Tordera Yllescas (2012: 6), en el sentido de que debemos adecuar estrategias atendiendo no solo la lengua que se quiere enseñar, sino también considerar la lengua nativa del aprendiz adulto porque “si el pensamiento se ha verbalizado en la etapa adulta, inevitablemente el aprendizaje de cualquier lengua se verá necesariamente filtrado por la lengua materna del hablante”.

Asimismo, mantenemos la idea de que, antes de entrar de lleno a una clase de idiomas, el profesor necesita actuar como un psicólogo espontáneo, y si es necesario, replantear sus estrategias pedagógicas (material elaborado con anticipación y los recursos didácticos que guarda) en caso situaciones afectivas así lo ameriten. También es importante no desligarnos totalmente del uso de la lengua nativa del discente. En el ECI no abogamos por un trabajo rígido.

⁸³ Cardona Castaño hizo una investigación con adultos de 25 a 40 años desde un enfoque neuro científico para comprender los fenómenos que afectan el desarrollo cognitivo. Tras ese trabajo de investigación publicó el artículo “Neurociencia y procesos de desarrollo en lengua extranjera” fundamentándolo en tres grandes teorías: la Neurolingüística, la Neurociencia y la Lingüística.

Creemos que el docente puede actuar de acuerdo a las circunstancias y por eso presentamos recursos didácticos a través de los libros de texto *Perú Spanish*, así como a una serie seleccionada de actividades comunicativas.

Gracias a la neurolingüística tenemos la posibilidad de entender el funcionamiento de los procesos comunicativos y de comprender sus mecanismos; de entender las funciones cerebrales y la conducta lingüística de los individuos. Contreras Asturias (2015:8), considera que con el apoyo de estudios en neurociencias aplicadas “el desarrollo de aprendizajes está estrechamente ligado al despertar de emociones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Igualmente Fernández Pérez (1992:372) destaca el interés de la neurolingüística por “los procesos cerebrales implicados en la actividad lingüística”. De acuerdo con Peng (1985:9-10), hay dos ámbitos complementarios que tiene la neurolingüística:

- a) La neurología del lenguaje como un proceso estrictamente clínico que observa y estudia el tratamiento de pacientes con algún tipo de patología de habla. Sus investigaciones son muy analíticas.
- b) El estudio de las funciones del lenguaje en relación con el funcionamiento y organización de los procesos cerebrales para de esta forma establecer los procesos normales y anormales de la conducta lingüística en relación a los procesos mismos.

3.3. Contribución de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas

La aparición de la Lingüística Aplicada significó una gran transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, especialmente de idiomas. Los docentes tienen nuevas armas para ser menos pasivos y dinamizar su labor. Así, van Lier (1997:103), siguiendo a Grabe (2012)⁸⁴, llega a decir que el profesor en su labor pedagógica se convierte en un “lingüista aplicado que trabaja con el lenguaje en el mundo real, que es más probable que tenga una imagen realista de lo que es lenguaje y no es el lingüista teórico que pasa por varias capas de idealización”. A su vez,

⁸⁴ William Grabe (2012) publicó el artículo “Lingüística Aplicada: Una disciplina del siglo XXI”, que fue insertado en la segunda edición de “The Oxford Handbook of Applied Linguistics” editado por Robert Kaplan. Ahí hace mención del comentario del académico Leo van Lier, quien también sostiene que con la Lingüística Aplicada se dan cambios en la valoración de los datos del lenguaje.

añade que un lingüista aplicado tiene la posibilidad de comprender mejor la lengua que se desarrolla en la humanidad “siempre que sepa que nadie tiene el monopolio de las definiciones y la conducta de la ciencia, la teoría, la investigación del lenguaje y la verdad”.

En una línea similar se expresan Marcos Marín y Sánchez Lobato (1991:11), al explicar que el desarrollo de la Lingüística Aplicada significò un apoyo al docente para “la aplicación de los conocimientos que posee sobre las estructuras de las lenguas y para la resolución de los problemas concretos”. Para muchos académicos, la enseñanza de las lenguas se hizo más amena. El Método de Gramática-Traducción dejó de ser el vitalicio salvador para la enseñanza de idiomas y aparecieron métodos audio-linguales, métodos deductivos e inductivos que hicieron más ameno y práctico el dominio de las lenguas. La memorización de contenidos y reglas gramaticales fueron dinamizadas por la aparición de la Lingüística Aplicada, que se convirtió en un fenómeno multidisciplinario totalmente didáctico que dio pie a la aparición de metodologías, disciplinas y materiales que ayudaron al desarrollo, aprendizaje y enseñanza de 2^{as} lenguas, y del lenguaje.

Con el surgimiento de la LA, el profesor de idiomas tiene otras alternativas para su trabajo, puede recurrir a muchas disciplinas para guiar a sus estudiantes. Los conocimientos prácticos, las ideas y teorías que va experimentando pueden relacionarse o adaptarse con las disciplinas de la LA para solucionar sus necesidades pedagógicas en el aula. Apoyados por la Lingüística Aplicada los docentes pueden darle un mejor enfoque a la enseñanza de la estructura básica del idioma: los enunciados, el significado, las categorías gramaticales, bajo una perspectiva funcional y comunicacional. Así, Baralo (2003:2), al referirse a este tema, manifestó que la lingüística aplicada “permitió acelerar y mejorar los dominios de las lenguas mediante una ejercitación sistemática, basada en la creación de nuevos hábitos lingüísticos para estructuras nuevas, tanto en lo fonológico como en lo léxico y lo gramatical”. Por igual, Parkinson (1980:149)⁸⁵ sostiene que el desarrollo de la LA permitió la búsqueda de sistemas científicos más precisos y, sobre todo, en las repercusiones que implicó para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Desde una perspectiva humanista, los profesores de idiomas se preocupan por conocer las necesidades de aprendizaje y de comunicación de los aprendientes, puesto que pueden echar mano de la sociolingüística y la psicolingüística para conocer la predisposición y estado anímico

⁸⁵ Este comentario de Anna Parkinson fue tomado del libro “25 siglos de la enseñanza de idiomas: una investigación de la ciencia, el arte, y el desarrollo de la metodología de idiomas, 500 AC –A969” escrito por Luis G. Kelly y publicado en 1969 por Newbury House Publishers.

de los aprendientes. Esa etapa que denominamos “momentos previos de la clase” o etapa de precalentamiento sirve para interactuar con los estudiantes y discernir si está en condiciones de recibir los nuevos conocimientos. Wen-Fen Liang (2000: 476)⁸⁶, durante un trabajo de investigación, concluye que “referente al programa de la clase, hay concordancia en los estudiantes de confeccionarlo según la situación de aprendizaje de los estudiantes, comprendiendo que el programa de la clase es modificable y flexible”.

La LA nos ofrece un abanico de oportunidades para mejorar la enseñanza, nos brinda soluciones variadas gracias a sus aéreas de aplicación, sus diferentes disciplinas. Ayuda a hacer más humana, divertida y motivadora la clase de idiomas, a promover una empatía entre los actores principales de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, cada uno de ellos dará su cincuenta por ciento de esfuerzo que le corresponde, ese trabajo cooperativo en el aula que proponemos en el *Enfoque Comunicativo Interactivo* (ECI), como se muestra en el gráfico 35.

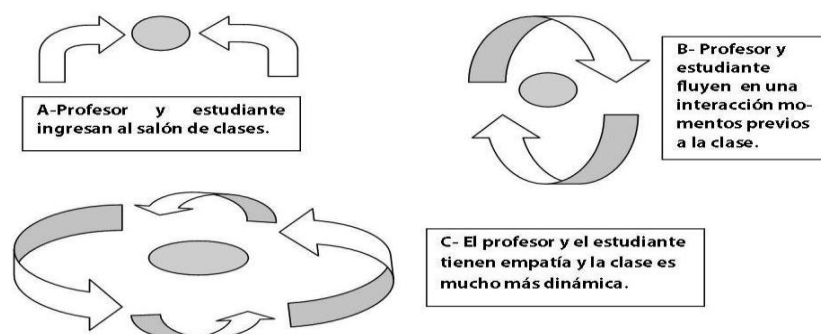


Gráfico 35. Implicaciones del trabajo en el aula con el apoyo de la Lingüística Aplicada

En todo caso, hay coincidencias con el planteamiento de Moreno (2016)⁸⁷, quien manifiesta que “convertirse en un buen profesor es una cuestión de buen sentido, de amar su materia, de ser capaz de ponerse en el lugar del alumno y no tiene nada que ver con el discurso de los pedagogos”.

⁸⁶ Fen Liang hizo una encuesta con profesores y estudiantes del departamento de español de la universidad Providence de Taiwán. A la pregunta ¿Qué debe hacer el profesor con respecto al programa de la clase?, docentes y discentes coincidieron en una reestructuración y flexibilización del programa acorde con la situación de los aprendientes.

⁸⁷ Al publicar su libro “Los pedagogos han destruido la enseñanza”, el catedrático Ricardo Moreno ofreció declaraciones a la agencia de noticias EFE. El artículo apareció y fue leído el 24 de marzo del 2016 en el buscador de noticias Yahoo.
<https://es.noticias.yahoo.com/catedr%C3%A1tico-instituto-pedagogos-destruido-ense%C3%B1anza-094414369.html>

Para Bugarski (1987: 9), los métodos de enseñanza, la Psicolingüística y la Sociolingüística son aéreas generales que actúan en favor del profesor de idiomas. Sus temas y sub-disciplinas son muchos y actuando en forma combinada o por separado, permiten una mejor labor pedagógica en la adquisición de la lengua materna, el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, el diseño curricular, educación, terapia del discurso, etc.

Pero hay un detalle que vale la pena incidir: las diferencias y puntos de vista que muchas veces se presentan entre los investigadores, los lingüistas aplicados y los profesores de aula. Muchas veces la labor docente se desarrolla en un ambiente totalmente alejado del mundo que propulsan investigaciones, teorías y cambios académicos. La realidad educativa en clase está “divorciada” de quienes realizan investigaciones científicas, tal vez porque ciertos lingüistas adolecen de las vivencias docente-discentes en las aulas; o porque no hay una coordinación entre ambos. Puede decirse que no existe una interacción docente-investigador. Obviamente, también puede ocurrir que el profesor del aula no sea competente y carezca de una educación teórico-práctica idónea y está aferrado a caducos conocimientos adquiridos. Por lo tanto, no hay una química entre empíricos y teóricos.

Muy diferente son los alcances de aquellos docentes-investigadores. Sus alternativas, métodos, enfoques y toda serie de concepciones lingüísticas que proporcionan tienen una mayor receptividad entre quienes están involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La sintonía es mayor cuando un investigador teórico-práctico otorga propuestas para que los aprendientes hablen, lean y escuchen. Hay mayor predisposición cuando esos lingüistas otorgan planteamientos que buscan mejorar las funciones sociales del lenguaje, las interacciones socio-culturales, personales y factores para comprender mejor la lengua.

Por otro lado, la mayoría de instructores de idiomas no son investigadores. Esos docentes acumulan años de experiencia que les sirven para mantener un patrón de trabajo, hacerse de ciertos materiales que usan de forma habitual y creer que eso es suficiente. Actúan bajo un conformismo que les impide mejorar sus conocimientos e investigar acerca de las innovaciones que se publican. Por tanto, no pueden “sacar provecho” de los alcances científicos que se suceden uno tras otro. Pastor Cesteros (1998:258) cuestiona ese menosprecio a disciplinas teóricas y filológicas por la lingüística aplicada en general y por todo lo que tenga que ver con la didáctica. Por ello, Sánchez Pérez (1997:18) estimula al profesor, en cuanto a que “puede mejorar

notablemente su trabajo si encauza sus cualidades de manera ordenada, coherente y sistemática. Y esto se logra mediante un entrenamiento y formación específica para la profesión”.

Sin embargo, hay un considerable número de profesores que sí innovan, se informan de las tendencias educativas, adquieren los más recientes libros de texto que aparecen y están al tanto de los artículos que publican quienes hacen investigaciones científicas. Según Martínez Agudo (2011:104), “se trata de encontrar un equilibrio entre la formación científica y la formación pedagógica, de asegurar una combinación armónica del conocimiento de la disciplina con el conocimiento pedagógico general”. Además, añade Martínez Agudo que “la formación docente exige un aprendizaje constante y duradero, un reciclaje pedagógico continuo pues no debemos olvidar que, en esta profesión, nunca se deja de aprender”.

En EEUU y a nivel mundial hay un interés creciente por dominar los idiomas como una forma de estar vigentes en el mercado laboral. Esa demanda permite que los investigadores y las grandes editoras publiquen material didáctico, que aparezcan libros y revistas que reconocen la valía de métodos como el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, etc.

Consultados muchos de los instructores de idiomas que trabajan en el área de Washington DC., una mayoría de ellos coincidió en que muchas veces los artículos científicos aparecen como un tanto alejados de la realidad. “Yo sí leo, trato de actualizarme, pero muchas veces no coincido con las investigaciones. Como que algunos investigadores hacen sugerencias y manejan un discurso sin haber experimentado inicialmente en un salón de clases. Yo acepto las técnicas y otros alcances lingüísticos cuando lo aconseja un teórico-práctico. Ellos sí son verdaderos consultores”, sostuvo la profesora Martha Nader, de la escuela DLS. Estamos seguros de que la participación de un profesor de idiomas en investigación hará más real la hipótesis del lingüista teórico. Por eso, coincidimos con Fernández Pérez (1996: 220), cuando afirma que

en el terreno de la Lingüística Aplicada los ámbitos van emergiendo conforme se plantean los problemas materiales y necesidades de solución. El objeto de interés no es, pues, previo a la orientación, sino que resulta del objetivo, de la exigencia y necesidad de solución

Un gran porcentaje de instructores estuvo de acuerdo en participar en reuniones con lingüistas para compartir experiencias: unos, con sus conocimientos teóricos docentes, y otros, con una base investigadora experimentada.

3.4. El análisis de errores ayuda a conocer la Interlengua del estudiante

Una forma de mejorar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras es haciendo un análisis de los errores que los estudiantes cometen y esa es una forma de conocer su Interlengua. Saber de sus falencias y carencias para adoptar criterios pedagógicos es ayudar a efectivizar avances importantes en el discente. Dulay, Burt y Krashen (1982:138) afirma que “la gente no puede aprender lenguas sin primero cometer errores de manera sistemática”. Y Corder (1981:45) no duda de la utilidad de los errores porque a su criterio, a través de un análisis de los errores se dan grandes avances para investigar el proceso de aprendizaje de idiomas.

Haciendo una revisión detallada de los errores del alumno, podremos mejorar el trabajo en el aula y también ser más realistas al momento de diseñar los materiales didácticos. Si bien es cierto que la muestra no indica la producción global de los discentes, sí nos ilustra detalles de dónde incidir y qué hacer con “las muestras de su interlengua”, como afirma Vázquez (1992:20).

Consideramos importante el análisis de los errores en el campo de la enseñanza de segundas lenguas porque se convierte en un indicador de la producción que los aprendientes van consolidando. Fernández López (1995:1) ⁸⁸ sostiene que la “valoración del error como paso obligado, debería conllevar un cambio en la concepción de “cometer errores”, expresión especialmente delictiva, por la de ensayar, probar, experimentar con la lengua que se aprende”.

En el caso de los estudiantes adultos, ellos no parten de cero al momento de aprender una segunda lengua. Tienen cierta información que aportar, dominan el sistema gramatical de su lengua materna y dependiendo de muchos factores, ofrecen transferencias o interferencias a la lengua meta. Selinker (1992:207) dice que “el uso de la información de la lengua nativa en la formación y la estructura de la interlengua es claramente un proceso de selección”. Por su parte, Corder (1991:40) remarca que “el conocimiento por parte del aprendiz de su lengua materna le facilita la tarea y que los errores no deben verse como signos de inhibición sino simplemente como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje”.

Como vamos a comprobar en el análisis de nuestro corpus, la transferencia de los conocimientos de la L1 ayuda, pero en ocasiones se convierte en un elemento negativo que obliga a adoptar estrategias para evitar que dichas interferencias se conviertan en fosilizaciones. Si esas transferencias son negativas, se convierten en errores que Dulay (1982:146) considera

⁸⁸ Fernández López cree también que los errores son índices de los estadios por los que el aprendiz tiene que pasar en el camino de apropiarse de la nueva lengua.

que son de cuatro tipos: de categoría lingüística, estrategia de superficie (omisión, adición, malformación y desorden), análisis comparativo y efecto comunicativo.

Los errores gramaticales o interferencias, que no son intencionados, reflejan ciertas dificultades que consideramos parte del proceso de aprendizaje. Richards (1974:15) sostiene que “en el nivel de experiencia pragmática en el aula, el análisis de errores continuará siendo un medio por el cual el maestro evalúa el aprendizaje y la enseñanza, y determina las prioridades para el esfuerzo futuro”.

El corpus de esta investigación consta de 51 intervenciones orales con una duración de más de cinco horas y nueve minutos que ayudan a conocer las destrezas orales de los estudiantes adultos norteamericanos y al mismo tiempo, permiten hacer un análisis contrastivo de sus errores, de su interlengua, así como verificar el nivel de competencia comunicativa alcanzado. Cada disertación es la *foto del momento* de su dominio de la L2.

Las imprecisiones más notorias tienen que ver con errores de concordancia, errores de género y número, errores de sintaxis como el objeto directo, la utilización del verbo ser *versus* estar. Para Dulay y Burn (1974: 95), la Interlengua se considera como el sistema lingüístico de transición. De acuerdo con Frith (1978:2), fue Selinker⁸⁹ quien introdujo por primera vez el término Interlengua. Frith (1978:1) también considera que Corder (1967) a través de su documento “El significado de los errores de los aprendices”, potenció el referido término al señalar que “el desarrollo de la lingüística generativa y el interés por la investigación psicolingüística originaron un cambio de énfasis en la enseñanza del lenguaje y de una mayor preocupación por la enseñanza hacia el estudio del lenguaje”. Firth dice que ese nuevo interés condujo naturalmente a la “comparación entre el aprendizaje del primer idioma (L1) y del segundo idioma (L2), y a la pregunta de si las diferencias aparentes entre las dos lenguas representan dos procesos diferentes de aprendizaje”.

Cuando el discente está inmerso en un proceso de aprendizaje tiende a construir un sistema que difiere en ciertos aspectos al sistema que elaboró cuando aprendió su lengua materna. Por ello, Bikandi (2000:76) dice que “quien aprende una segunda lengua debe recorrer un camino que va desde su lengua nativa hasta el dominio de la lengua objetivo o 2ª lengua”. En una misma línea, Santos Gargallo (1999:28) opina que se trata de un “proceso por el que un aprendiente

⁸⁹ Frith (1978:2) dice que Selinker mencionó el término Interlengua en un influyente artículo publicado en la *Revista Internacional de Lógicas Aplicadas* en 1972, aunque en realidad fue escrito en 1969. Esa publicación la hizo mientras estaba en licencia sabática en la Universidad de Edimburgo, trabajando estrechamente con Corder.

interioriza, de forma gradual, los mecanismos necesarios (lingüísticos, metalingüísticos y culturales) que le permitirán actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística”.

Por su parte, Selinker (1972), citado por Firth (1978:2), considera que las evidencias de la interlengua del discente se pueden encontrar en lo que él denomina “fossilizaciones”, es decir, las características fonológicas, morfológicas y sintácticas en el habla de los aprendientes de la 2ª lengua, que son diferentes de las reglas de la lengua objetivo, aun después de años de instrucción y exposición a la lengua objetivo. En ese sentido, Selinker (1972:215) sostiene que “aunque esas fossilizaciones están ausentes del habla de los estudiantes en condiciones normales, tienden a reaparecer en sus actuaciones cuando se ven obligados a procesar material difícil, cuando está ansioso o en un estado extremadamente razonable”.

En una misma sintonía, Larsen Freeman y Long (1994:64) creen que los “fenómenos lingüísticos fossilizables son las unidades lingüísticas, reglas y subsistemas que los hablantes de una determinada lengua nativa conservan en su interlengua relativa a una lengua materna concreta, sin importar la edad del discente o la cantidad de explicaciones y de enseñanza que ha recibido en su lengua nativa”. Al respecto, Tarone (1994:747) considera que “una característica central de cualquier interlengua es que se fossiliza, es decir, deja de desarrollarse en algún momento antes de una identidad plena con el idioma objetivo. Por lo tanto, el aprendiz adulto de un segundo idioma tiene dificultades para alcanzar un nivel de facilidad en el uso de la lengua meta, comparable al que puede alcanzar cualquier niño que adquiere el objetivo como lengua materna”. Además, entiende Tarone (1994:748) que la interlengua⁹⁰ es característica de los adultos y que los niños pueden adquirir la lengua objetivo como adquieren su lengua materna, evitando así errores que se pueden convertir en fossilizaciones que caracterizan las interlenguas de los aprendices adultos de segundas lenguas.

Las entrevistas y conversaciones que forman parte del corpus de nuestra investigación tienen como protagonistas a estudiantes adultos norteamericanos, a quienes hemos analizado para interpretar su producción oral, los errores que hacen durante su discurso. Muchas veces tienen dificultades específicas y errores de asimilación, los que consideramos de desarrollo o transitorios. Esos errores son inevitables y aparecen cada vez que toman riesgos para perfeccionar su aprendizaje y se encaminan al objetivo de dominar la 2ª lengua. Esos errores están clasificados en:

⁹⁰ Tarone E. (1994:752) afirma también que la investigación sobre la interlengua se ha expandido mucho más allá de su enfoque original en fonología, morfología, sintaxis y léxico, para incluir el componente sociolingüístico de la competencia comunicativa.

- a) errores de transferencia de la L1 a la L2.
- b) errores gramaticales y de estructuras lingüísticas.

El análisis de los errores se encuentra de manera detallada en el Capítulo 6 de esta tesis. Ahí podemos observar los ejemplos hallados en los audios analizados.

3.5. El aporte del cognitivismo y la pragmática

a) Cognitivismo

Lo cognitivo está relacionado con el conocimiento, con el cúmulo de informaciones que adquirimos en el transcurso de nuestras vidas a través de un proceso de aprendizaje o la experiencia que acumulamos. Cuando hablamos de un aprendizaje cognitivo o cognoscitivo, es porque esa información que recibimos es procesada para su razonamiento y determina, finalmente, reacciones en la persona. En lo relacionado al lenguaje, Cromer (1974), citado por Cook (1977:12), sugiere que “la cognición precede al lenguaje en desarrollo: en otras palabras, el niño aprende la operación de percibir diferencias antes de aprender el lenguaje de “comparación”. Asimismo, Cook (1977:12) explica que “el hecho que la cognición preceda al lenguaje en desarrollo sólo se aplica cuando hay una relación entre los dos; no todo el lenguaje está determinado por la cognición; partes de él pueden ser independientes y seguir un desarrollo puramente lingüístico”.

Durante los años 70 hubo un interés por profundizar en el estudio de lo cognitivo, de los procesos mentales que ayudan a comprender cómo la mente humana tiene competencia para aprender, pensar, e impartir significado a un objeto o una idea. A través de la psicolingüística (el estudio del lenguaje desde la perspectiva de los procesos mentales que tienen lugar para poder desarrollarlo), se profundizó en el estudio de la teoría cognitivista que tiene como una de sus premisas el acceso al aprendizaje de segundas lenguas y la defensa del lenguaje totalmente vinculada a otros ámbitos de la capacidad cognitiva humana.

Para el cognitivismo, la adquisición de una lengua extranjera es diferente a la adquisición de la lengua materna y en la medida que el lenguaje no es una capacidad independiente, hay una conexión entre el conocimiento explícito y el implícito. Cook (1977:15) considera que “el desarrollo del aprendiente de un segundo idioma refleja no solo las diferencias entre el primer y segundo idioma, sino también la interacción compleja entre el aprendizaje de un idioma y los procesos mentales”.

Pero, el auge de la teoría cognitiva, cuyo investigador inicial fue Jean Piaget, permitió investigaciones iniciales sobre el procesamiento léxico, sintáctico y semántico de una segunda lengua. Al mismo tiempo, se hizo hincapié sobre la aparición de estrategias cognitivas que el estudiante adopta para comprender y tener capacidad de producción de una segunda lengua, procesar y producir el “input”; sobre cómo transformamos las unidades lingüísticas en significados y cómo estos, a su vez, son integrados en un sistema de conocimientos más amplio.

Se han venido ofreciendo en los últimos años muchas propuestas de investigadores reconociendo la importancia del cognitivismo. Por ejemplo, Carroll propuso el modelo de procesamiento cognitivo en el que “subraya el papel decisivo de los procesos cognitivos en la adquisición de una L2” (Mayor, 1994:31). A su vez, Bialystok, citada por Bou Franch (1995:5), propuso un “marco cognitivo que comprende la adquisición y el uso de la lengua nativa, así como de una segunda lengua”. La lingüista consideró también que las estrategias comunicativas responden a los mecanismos cognitivos que operan en el procesamiento del lenguaje, y que actúan sobre representaciones mentales.

Otras aportaciones destacadas sobre la teoría cognitivista las han realizado otros muchos investigadores, como Klahr, Langley (1987), Rumelhart y McClelland (1986) sobre la importancia del aprendizaje en los nuevos enfoques cognitivos; Anderson (1981), Van Lehn (1989) sobre la adquisición del conocimiento y de las habilidades cognitivas; sobre las estrategias y factores cognitivos a favor de la adquisición del lenguaje de Slobin (1973), Cromer (1974) y Mayor (1989). Ausubel y el aprendizaje significativo. Carrell y Eskey (1988) y Smith (1991), que defienden el funcionamiento de la memoria y el pensamiento en el marco de una interacción comunicativa. En torno al cognitivismo, O'Malley y Chamot (1990:39) consideran ciertas estrategias que se aproximan a los procesos mentales subyacentes en el aprendizaje (ver cuadro 12).

El interés de los investigadores por la teoría cognitivista llena un vacío que hasta ese momento había en el campo de la enseñanza de las lenguas. Se reconoce la importancia – en ese proceso- del desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico, pues, como dice Zenón (1988: 11),

este cambio de perspectiva en los estudios sobre la adquisición del lenguaje propiciará la aparición de métodos que, al margen de sus diferencias, reivindicarán el papel de las estrategias cognitivas del aprendiz en la adquisición de la segunda lengua.

Algunos de esos métodos que reivindican la premisa cognitiva son: el método de la respuesta física total, el método comunitario de la lengua y de alguna forma el enfoque comunicativo. En el ECI creemos que una actividad lingüística está vinculada a tres elementos esenciales: el conocimiento del léxico y las reglas gramaticales; los sistemas cognitivos generales y el conocimiento compartido de un conjunto de representaciones, es decir, las normas socio-culturales. Esencialmente nuestro objetivo es la competencia comunicativa, la interacción. Además, hay que contar con la aportación de las teorías cognitivas, como reconocen Richards y Rogers (2003:158), sin olvidar la importancia de la práctica para desarrollar las destrezas correspondientes. No obstante, obsérvense las estrategias de aprendizaje propuestas por O'Malley y Chamot (1990:39):

MEGACOGNITIVAS	
<i>Planificar</i>	con antelación a una tarea, proponer estrategias a utilizar o revisar los conceptos organizativos o principios.
<i>Atención dirigida</i>	decidir con antelación prestar atención general ignorando otra información
<i>Atención selectiva</i>	decidir con antelación prestar atención a aspectos específicos de la tarea
<i>Auto-dirigirse</i>	entender las condiciones óptimas del aprendizaje y crearlas en cada caso
<i>Auto-controlarse</i>	comprobar, verificar o corregir la propia comprensión o actuación en la tarea
<i>Identificar problemas</i>	identificar de forma explícita los puntos problemáticos a resolver
<i>Auto-evaluarse</i>	evaluar la propia producción lingüística en términos del repertorio lingüístico, el uso estratégico y la habilidad en la ejecución de una tarea.
COGNITIVAS	
<i>Repetir</i>	repetir tramos de lenguaje durante la ejecución de una tarea
<i>Usar otras fuentes de información</i>	como por ejemplo libros de texto, diccionarios, gramáticas, o el trabajo ya realizado con anterioridad
<i>Tomar notas</i>	escribir palabras clave y conceptos que facilitarán la ejecución de una tarea
<i>Deducir/Inducir</i>	aplicar de forma consciente reglas aprendidas o inventadas para producir o entender la lengua
<i>Substituir</i>	seleccionar aproximadamente alternativas, planes revisados o palabras o frases diferentes para realizar una tarea
<i>Elaborar</i>	relacionar la información nueva con la poseída o aspectos de la nueva información, o realizar asociaciones personales significativas
<i>Resumir</i>	de forma mental o escrita aspectos de la lengua o la información de la tarea

<i>Traducir</i>	ideas de una lengua a otra
<i>Transferir</i>	utilizar el conocimiento lingüístico anterior para facilitar una tarea
<i>Agrupar</i>	ordenar, clasificar y denominar el material de una tarea según rasgos comunes
<i>Inferir</i>	usar información disponible para adivinar significados o usos de elementos desconocidos, predecir el mensaje o rellenar lagunas informativas

Cuadro 12. Las estrategias de aprendizaje propuestas por O'Malley y Chamot

La importancia del cognitivismo ha originado la aparición de algunas disciplinas de estudio e investigación, entre ellas la psicología cognitiva que considera el aprendizaje como un proceso activo y reconoce la forma y las percepciones del significado. Los cognitivistas apuestan por un aprendizaje significativo asumido por los enfoques comunicativos, que apuestan porque los nuevos conocimientos sean incorporados a la estructura cognitiva ya existente en el aprendiente. Por ello, Cook (1977:16) afirma que “el profesor de idiomas debe considerar que el aprendizaje de una segunda lengua es como la adquisición de la primera lengua en la medida que no se trate de procesos mentales distintos de los relacionados con el lenguaje”.

b) La pragmática

La Pragmática es una disciplina lingüística consolidada que estudia la fuerza de la palabra, que se ha especializado en el estudio del significado en un contexto comunicativo dado y específico. Por ejemplo (16), en una ocasión, un estudiante con rango militar que estaba asignado a Chile le dijo a su profesor:

“Hay mucha bulla afuera profe, cierre la puerta por favor”

A todas luces la oración fue elaborada con corrección, con su estructura gramatical y sintáctica adecuadamente, pero hay algo que debemos observar. El pedido fue directo, con cierto matiz imperativo propio de un coronel acostumbrado a mandar a sus subordinados. No hubo un preámbulo a la petición, fue una orden precisa hacia quien ejerce la autoridad dentro de un salón de clases: el profesor. Entonces podemos discernir que no existió un error gramatical, pero sí sucedió un error pragmático.

Consecuentemente, podemos distinguir que la cultura y costumbres del estudiante condicionaron el uso de su español. Con ello también establecemos que aprender una lengua no es solo dominar su gramática, sus reglas y aprender vocabulario, sino que también hay reglas que

exceden lo lingüístico y afectan directamente la comunicación. La pragmática dinamiza el lenguaje, lo hace más real, como un todo que impulsa el contexto de la comunicación. En ese sentido, Bouton (1996:11) manifiesta que la pragmática “ofrece a los profesores de idiomas y los estudiantes una comprensión basada en la investigación de las formas y funciones del lenguaje que son apropiadas para muchos contextos en los que se usa un lenguaje, una comprensión que es crucial para la competencia comunicativa de un hablante competente”.

Otro ejemplo (16a): alguien le dice a un ciudadano “Deténgase”. Si es un policía, es probable que sea una orden, tal vez un arresto o que la autoridad está conminando a la persona para que respete su autoridad. Pero si usted escucha ese mismo vocablo de un civil, tal vez le está advirtiéndole que no avance, que el camino está interrumpido o le está advirtiéndole de cierto peligro. La pragmática nos hace ver las normas sociales y culturales de las formas lingüísticas utilizadas y en paralelo nos hace entender las funciones comunicativas. En el primer caso, es probable que la competencia pragmática alcance la fibra sensible del profesor, del interlocutor nativo. En el segundo caso, puede tratarse de un malentendido o de un error de interpretación.

Escandell (2008:5-6) entiende que la pragmática es la disciplina que estudia la lengua en uso. En los ejemplos mencionados “son enunciados lingüísticos que no transmiten la totalidad del conjunto de contenidos que el hablante quiere comunicar, sino que son simplemente indicios de la intención comunicativa del hablante”. En una misma línea, van Dijk (1977:212) afirma que “cualquier cosa que un hablante realmente sabe, piensa o quiere durante la realización de un acto de habla, es irrelevante siempre que su comportamiento pueda ser interpretado como y por consiguiente, socialmente considerado como, exhibir esos estados internos”. Y Gutiérrez Ordoñez (2005:2) hace un comentario que va en sintonía con Escandell al referirse que la pragmática es una disciplina que “desarrolla el valor comunicativo del lenguaje, tratando de explicar los mensajes no solamente desde el código, sino desde todas las instancias del acto comunicativo (emisor, destinatario, canal, contexto, etc.)”. En el ámbito de la pragmática se incluye elementos, circunstancias, valores, habilidades que condicionan o viabilizan el funcionamiento de la lengua en contextos específicos.

Aunque escasamente se enseña la competencia pragmática como parte del currículo de lenguas extranjeras, sí se la tiene en cuenta desde la teoría de los actos de habla a través de las unidades superiores de la lingüística: la oración, los enunciados lingüísticos y pragmáticos. Y el enunciado pragmático no es otro que el acto de habla, el que se puede enseñar de forma explícita en el aula de idiomas. Por eso, los colegas aceptan esta realidad, como Daniel Farías, un profesor

colombiano, quien también hizo un comentario adicional: “el nivel pragmático se da cuando el estudiante de nivel avanzado empieza a desarrollar una buena conversación, a tener precisión lingüística en su comunicación. Sin embargo, no todos los estudiantes llegan a tener una efectiva comunicación y muestran ausencia de elementos pragmáticos para desenvolverse de forma adecuada”.

De cualquier forma, Lopera Medina (2012:252), siguiendo a Cohen y Dornyei (2002), establece propuestas sobre los factores extralingüísticos en una clase de idiomas, especialmente la motivación; y también estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera. Ellos proponen en el ámbito de la pragmática fases para la enseñanza de los actos de habla.

- *Fase de preparación*: el docente indaga sobre el conocimiento que tienen los estudiantes del acto de habla que se desea trabajar. Esta estrategia ayuda al docente a diagnosticar lo que saben y lo que les hace falta a los alumnos para usar este acto más eficazmente.
- *Fase de concientización*: aquí los estudiantes toman conciencia de la necesidad de aprender a usar estrategias más apropiadas en un contexto determinado. Dominar un idioma requiere no solo un buen desempeño gramatical o estructural, sino también su adecuado uso.
- *Fase de enseñanza*: los estudiantes aprenden explícitamente cuándo usar una estrategia para la aplicación de un acto de habla. Existen fórmulas y estudios que apoyan la enseñanza de los actos de habla. El docente puede también utilizar segmentos de uso real para ilustrarlos con mayor precisión (video, audio, cartas, correos electrónicos, sitios Web, entre otros). Finalmente, el docente puede exhibir o modelar el acto de habla a sus estudiantes.
- *Fase de aplicación*: el docente puede preparar o asignar diferentes actividades a los estudiantes para aplicar lo que se ha enseñado, como por ejemplo administrar cuestionarios donde los alumnos deberán responder ante una situación determinada de uso del acto de habla. Del mismo modo, el profesor puede asignar dramatizaciones para que los estudiantes interactúen ante una situación determinada. Finalmente, puede pedirles que busquen ejemplos de actos de habla específicos en películas, sitios web con temas de enseñanza de la pragmática, capítulos de series televisivas, o que observen con detenimiento cómo los hablantes nativos se desenvuelven ante una situación que involucre actos de habla.

La pragmática como teoría se nutre del aporte de disciplinas como la lingüística, la psicología cognitiva, la sociología, la etnolingüística, etc., y ayuda a los estudiantes a tener

conciencia y sensibilización de los actos comunicativos, a interiorizar los actos de habla. Según Green (1989:2), la pragmática “estudia las condiciones generales del uso comunicativo del lenguaje”. Beebe (1988), citado por Bouton (1996:12) dice que la pragmática se ha hecho fuerte cuando los docentes de idiomas adoptaron el desarrollo de la competencia comunicativa como su objetivo principal. En ese sentido, Bouton (1996:13) afirma que la pragmática ofrece a la pedagogía del lenguaje:

- el refinamiento del estudio de los actos de habla a medida que ocurren en diferentes culturas.
- una investigación para saber hasta qué punto la instrucción explícita puede aumentar la velocidad de los hablantes no nativos cuando desarrollan diferentes facetas de su competencia pragmática.
- la contribución que la pragmática puede hacer a la presentación de diferentes funciones de un idioma en los libros de texto diseñados para estudiante de una 2ª lengua.

3.6. La Lingüística Aplicada en la enseñanza ELE a estudiantes adultos

Considerando que los estudiantes adultos que asisten a las clases son profesionales que se involucran en un proceso de inmersión para dominar el español como 2ª lengua, el punto inicial es cómo diseñarles un programa para que adquieran los instrumentos lingüísticos que les permitan capacidad de entendimiento, expresarse e interaccionar en la lengua meta. A este respecto, Corder (1973:195) considera que “hay que establecer una distinción entre validez con respecto a objetivos teóricos y validez para fines prácticos”.

El profesor de idiomas debe diseñar su programa bajo la perspectiva de contenidos funcionales que consideren las habilidades y destrezas que tienen los estudiantes, las áreas temáticas de su interés y bajo un contexto que involucre aspectos gramaticales y discursivos. Rivers, citada por Stern (1983:329) sintetiza que los “profesores necesitamos saber tanto como sea posible sobre el modo en que los alumnos aprenden la lengua”.

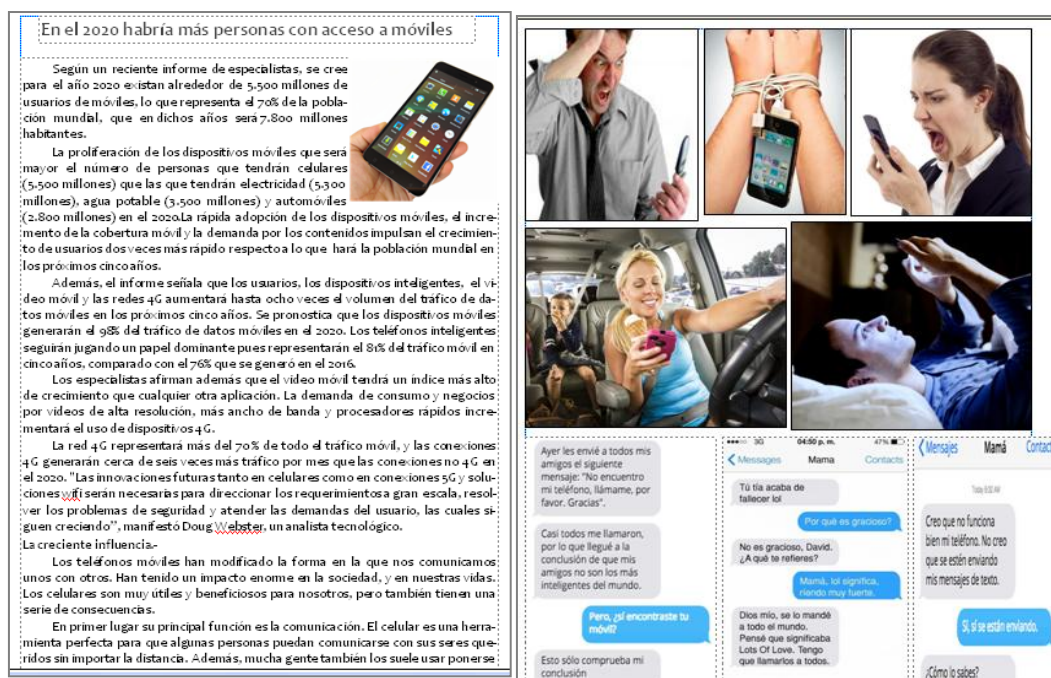
Más aún, Corder (1973:195) puntualiza que “el objetivo de la enseñanza de la lengua consiste en desarrollar en el estudiante el conocimiento y las habilidades que le permitan desempeñar ciertos roles en otra comunidad lingüística, convertirlo en un actor de la lengua meta, darle una competencia comunicativa”. Nuestra sugerencia es que el profesor tenga una actitud positiva y de renovado

interés para desarrollar los temas que transmitan los conocimientos lingüísticos y las bases que estimulen un trabajo cooperativo con su alumno.

El objetivo es asegurar una relación estable, de confianza, que desaparezcan los miedos que muchas veces hacen que el discente no pueda interactuar como corresponde. La meta es capacitar al alumno para que desempeñe sus tareas laborales futuras. Por ello, el profesor es psicólogo y un lingüista aplicado “que debe estar preparado para hacer uso de cualquier descripción que considere de utilidad, a partir únicamente de sus conocimientos y de su experiencia como maestro de lenguas”, matiza Corder (1973:195). Por igual, Richards y Rodgers (1986:17) afirman que para un aprendizaje efectivo necesitamos promover una metodología de la enseñanza de lenguas basada en la concepción de lo que sea aprender una lengua y la concepción de lo que sea aprender a hablar una lengua.

Hay tantas estrategias como técnicas para aplicar durante los procesos que enfrenta un docente de idiomas. Pero nuestra propuesta no solo tiene el soporte de la lingüística aplicada, sino también la experiencia de 12 años de estar frente a estudiantes adultos profesionales, la experiencia de saber qué hacer y cómo aplicar la didáctica de lenguas, cómo presentar la lengua a través de procesos naturales, actividades nocio-funcionales, de “técnicas de conversación”, de “negociaciones” del significado en medio de un ambiente motivacional. Por eso, Corder (1973), citado por Ellis (1992:37), afirma que “los profesores y los materiales de enseñanza deben adaptarse al aprendiente y no al contrario”. La teoría lingüística ayuda a tener mejores criterios para seleccionar los contenidos, la naturaleza de la lengua y técnicas de estructuración y priorización de los materiales que vamos a presentar a los estudiantes. Por su parte, Besse y Porquier (1991:69) añaden que “la lingüística aplicada es concebida como la aplicación de teorías y descripciones lingüísticas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas”.

Un ejemplo (17) del uso de la LA a los estudiantes adultos es el que vamos a exponer en el gráfico 36. En los primeros años de nuestra experiencia laboral hacíamos leer a los estudiantes del nivel intermedio, textos amenos y divertidos que se obtenían en el internet. Si bien es cierto que se conseguían resultados, nos dimos cuenta que podíamos mejorar la respuesta del estudiante si le adicionábamos fotos y ejercicios de comprensión lectora. El ejercicio oral para conseguir la competencia comunicativa de los discentes resultó más atractivo y real.



El artículo habla de las ventajas y desventajas del uso del teléfono celular. Los gráficos son un excelente material para iniciar diálogos sobre las desventajas: el manejar y usar el celular al mismo tiempo, la miopía que podemos sufrir con su frecuente uso, los estados de ánimo que experimentamos tras las comunicaciones que entablamos, los problemas de sociabilización, etc.

3.7. Estilos y estrategias con los estudiantes americanos adultos

Los estudiantes de idiomas suelen usar estrategias metacognitivas para entender, memorizar y almacenar los nuevos conocimientos, los que muchas veces traducen y comparan con los conocimientos previos de su lengua nativa, el inglés, y luego los aplican, especialmente la gramática y los cognados (términos con el mismo origen etimológico que muchas veces comparten significado, ortografía y pronunciación similares), como arte (*art*), orden (*order*), color (*color*), miembro (*member*), etc.

Muchos estudiantes reconocen que después de comparar cómo funcionan las palabras y la gramática del inglés hay muchos vocablos muy similares tan solo agregando terminaciones o sufijos. Ejemplos: form (*forma*); que los términos que acaban en -tion en inglés van a finalizar

en *-cion* en español; o lo que culmina en *ly* en inglés es una palabra que finalizará en *-mente* en el español.

Para memorizar algunos verbos, ellos internalizan fotografías, por ejemplo, de un hombre llorando, el verbo *llorar*. De una persona escribiendo, el verbo *escribir*. O tal vez recuerdan vocablos muy semejantes al equivalente en inglés: televisión por *television*. Incluso para conjugar los verbos en el pretérito como vino (*licor*) con el verbo venir en la segunda persona: ella *vino* a la fiesta. Casi la totalidad de los estudiantes norteamericanos adultos reconocen que al iniciar un proceso de aprendizaje del español ellos traducen todo, como quedó graficado en una grabación:

- ¿Cómo se llama usted? *Rpta: what...what is your name...?* ahhh yo me llamo, sí yo me llamo Dennis.

-¿Dónde estudia usted? *Rpta: dònde...is where, estudia is to study...?* Sí, yo estudio en la escuela de idiomas DLS.

Como podemos observar, el discente está empezando a establecer vínculos entre su lengua nativa y la 2ª lengua de manera consciente. Y creemos que esto es bueno en la medida en que se siente cómodo al desarrollar sus habilidades básicas, pero corresponde al profesor trabajar con inteligencia para, paulativamente y a través de la práctica, hacer que el discente se dé cuenta de manera consciente que sólo cuando sea necesario puede usar su lengua nativa porque está dejando de ser un principiante.

Al iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, es normal que intentemos algunas técnicas para que los alumnos puedan memorizar el significado de los nuevos vocablos a través de estrategias de descubrimiento. Al mismo tiempo, reforzar con actividades (diálogos cortos, ejercicios con vacíos de información o con opción múltiple etc.) la consolidación del significado de los nuevos vocablos. Lo interesante es reconocer que el estudiante adulto norteamericano que se inicia como principiante de una 2ª lengua conoce ya el potencial del lenguaje y por sus aspiraciones personales tiene una actitud abierta a descubrir cómo ese potencial se desenvuelve en una segunda lengua. Un estudiante adulto que ya tiene una profesión asimila el reto de otra manera y está más predispuesto al choque cultural y lingüístico (elaboración de un nuevo sistema de significados) y con la ayuda de su profesor es consciente de las formas marcadas que pueden

consolidar y acelerar su proceso de aprendizaje. En el gráfico 37 (ejemplo 18) se puede comprobar la utilización de estrategias encaminadas a la propuesta de actividades de aprendizaje.

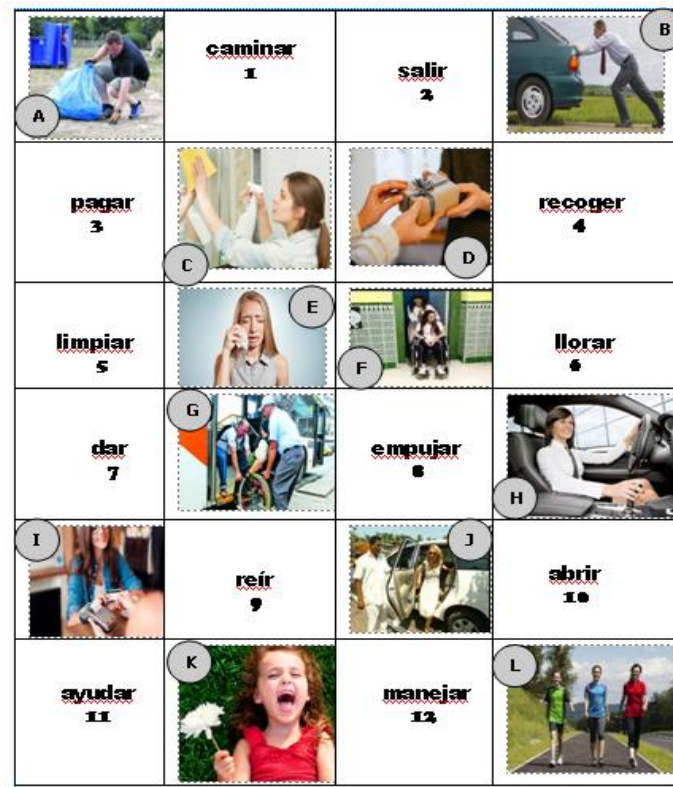


Gráfico 37. Una actividad con estrategia de descubrimiento para que el estudiante pueda vincular el nombre del nuevo verbo con una de las fotografías. Ellos deben hacer coincidir un número con una letra. A continuación, como ejercicio de consolidación deben hacer un par de oraciones utilizando el nuevo verbo

Algunas estrategias que los estudiantes utilizan para memorizar el vocabulario y los nuevos conocimientos de la lengua objetivo presentan algunos de estos factores:

- Los discentes que tienen experiencias previas con aprendizaje de idiomas tienen mayores recursos y usan variadas estrategias para memorizar el nuevo vocabulario y la información gramatical, que quienes lo hacen por primera vez. Ellos prestan mayor atención a los rasgos lingüísticos y responden positivamente al caudal de instrucciones.
- La mayoría de los estudiantes siempre toma notas de la nueva información, tanto léxica como gramatical y, posteriormente, la transcribe en tarjetas (*flash card*). En un lado escribe en español y en otro, en inglés. Otros transcriben su información directa a su laptop o tablet.
- Un punto significativo es que los estudiantes americanos son conscientes que su trabajo en el aula tiene un complemento ideal en casa viendo o escuchando videos, música, películas y

noticias. Cuando empiezan a tener un nivel intermedio o avanzado, ya consideran tener interacción con hablantes nativos y leer literatura española. Son pocos los principiantes que tienen la iniciativa personal de hablar con nativos, el factor afectivo resulta vital.

d) Los principiantes, especialmente los que no tienen experiencias previas, suelen usar técnicas de memorización de vocabulario y a nuestro criterio esa estrategia es menos efectiva por lo que les recomendamos practicar e interactuar. El aprendizaje metacognitivo es más significativo y sin dudas que los principiantes carecen del conocimiento metacognitivo para aprender el nuevo vocabulario de forma más eficaz.

e) Cuando hablamos de conocimientos previos nos referimos al aprendizaje de otros idiomas y no a la experiencia universitaria, que es casi nula debido a que la mayoría de ellos no toma en serio su adquisición. Los hábitos de aprendizaje de los discentes más experimentados son más efectivos después de superar algunos factores extralingüísticos.

f) Los estudiantes inexpertos y menos exitosos acostumbran utilizar las mismas estrategias de aprendizaje a pesar que no experimentan un progreso significativo. La falta de motivación y ansiedad juegan en contra de sus aspiraciones, además que en la mayoría de las universidades de Estados Unidos nunca reciben instrucción explícita sobre estrategias de aprendizaje de idiomas.

g) El estudiante de nivel avanzado posee capacidad de análisis, tiene mayor predisposición hacia la comunicación, se arriesga a cometer errores y considera la importancia del significado en su contexto social y cultural.

Capítulo 4. Métodos de enseñanza de la lengua

Cuando un docente de lenguas extranjeras se enfrenta a un proceso enseñanza-aprendizaje, debe adoptar una adecuada estrategia para desarrollar su actividad y valerse de diversos medios que le ayuden a cumplir los objetivos. Afortunadamente, el profesor tiene a su disposición una variedad de métodos y enfoques metodológicos que con buen criterio debe escoger para cubrir las necesidades lingüísticas y comunicativas del discente.

Esa diversidad de métodos de enseñanza responde al conjunto de técnicas y recursos didácticos elaborados con la intención de efectivizar el aprendizaje de una educación en valores. Etimológicamente, el vocablo método viene del griego *methodos*, que significa vía, camino, medio para alcanzar un objetivo. El método, entonces, es el elemento del proceso pedagógico con sentido lógico que estructura el aprendizaje. Los métodos de enseñanza están íntimamente relacionados con los objetivos a alcanzar en una clase de idiomas y el docente utiliza sus estrategias metodológicas en función de su interpretación, experiencia e intereses de los discentes. La intención del profesor es estimular, apoyado por esos principios y técnicas metodológicas, los componentes cognitivos y afectivos del aprendiente.

Los métodos de enseñanza se basan en tres principios: iniciar de lo más cercano a lo lejano, de lo concreto a lo abstracto, y de lo conocido hacia lo desconocido. Todo ello permite que los protagonistas de una clase: discentes y docentes tengan claras sus ideas, tomen conciencia que “el aprendizaje de idiomas y el uso del lenguaje están influenciados por factores y variables sociales, afectivas, cognitivas y otras que pueden observarse directamente o solo a través de procedimientos inferenciales”, como afirman Bialystok y Swain (1978:137)

Un concepto ambiguo es el “enfoque”, que muchas veces es usado como sinónimo de método, en la intención de una “perspectiva metodológica”. A este respecto, Richards y Theodore Rodgers, citados por Melero Abadía (2000:15), sostienen que el “enfoque” tiene que ver con las teorías sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje de la misma.

muchas veces se denomina “método” a lo que en realidad es un enfoque que toma como base de reflexión teórica sobre la lengua y/o sobre el aprendizaje, y en el encontramos más espacio para la interpretación y variación individual de lo que permitiría un método. Esta es la razón por la cual hoy denominamos

más acertadamente “Enfoque Comunicativo” a la corriente metodológica que en sus inicios se denominó “Método Comunicativo”, por ejemplo.

Por la forma de razonamiento, los métodos pueden ser *deductivos* (cuando la conclusión está implícita en las premisas; y formal, porque afecta la forma de los razonamientos y no al contenido), e *inductivos* (porque a través de la observación se extraen conclusiones de carácter universal, se analiza y clasifica los hechos, dando al aprendiente las generalizaciones que lo conllevan a inducir).

El método deductivo tiene disciplina y certeza. Se propone y se muestran las conclusiones generales para conseguir respuestas particulares. Todos los idiomas se pueden aprender. Por lo tanto, el español se puede aprender. En el caso de método inductivo, ayuda mucho para la enseñanza de idiomas, porque es activo por excelencia, incentiva y ayuda a participar a los estudiantes. La inducción se basa en la experiencia, en la observación, utiliza conocimientos probables para obtener conclusiones.

Así como hay métodos, también hay técnicas (*directa e indirecta*) en la enseñanza de idiomas. La *indirecta* que aún utilizan algunas escuelas para la enseñanza de lenguas como el latín y el griego; pero que en pedagogía moderna ha quedado obsoleta por su estilo basado en la gramática y la traducción. La técnica *directa*, que es la más recomendable y según especialistas “enseña la lengua a través de la lengua”, le da impulso a la pronunciación, la presentación oral de los textos, se evita traducir y se enseña la gramática en forma intuitiva. Neuner (1989:147) reivindica la importancia de la pedagogía moderna descartando el estilo basado en la gramática diciendo que “una lengua viva se aprende de forma diferente que una lengua de los libros”.

Una de las cuestiones básicas es la elección de la metodología y eso es responsabilidad del docente, quien debe considerar los propósitos y objetivos de enseñanza, la forma cómo concibe la naturaleza del lenguaje. De su decisión depende en gran parte el éxito del proceso pedagógico que debe mantener un equilibrio en cuanto a su vocabulario, pronunciación y la formación de las estructuras oracionales. Bialystok y Swain (1978: 138) recomiendan tres criterios a considerar para la elección de las metodologías existentes que difieren en técnicas analíticas y procedimientos:

- a) los métodos difieren en gran medida sobre el grado de control que cada uno impone sobre la información. En general, se busca encontrar un equilibrio que minimice la variabilidad de la información y maximice la generalización de las recomendaciones.
- b) La segunda consideración es el alcance del estudio. El lenguaje debe ser examinado con profundidad o amplitud, por ejemplo, el estudio del desarrollo sintáctico, etc.
- c) Debe tener un propósito de estudio bajo dos características: que generen una hipótesis, y la prueba de la hipótesis.

Los enfoques y métodos han aparecido a través de los años y evolucionado en base a creencias y teorías, contenidos y destrezas que buscan incidir en los aprendientes. Hernández Reinoso (1999:142) las clasifica en categorías lógicas (síntesis, análisis, inducción, deducción); el aspecto de la lengua en el que centra su atención (gramatical-léxico, fonético, etc.); las habilidades que se entrenan (traducción, oral, escrito, de lectura); la teoría base lingüística o psicológica del aprendizaje en la que se apoya (consciente, sugestopédico, estructural, etc.). Pero, para seleccionar y aplicar un método de enseñanza, conviene conocer algunas condiciones como:

- que el docente domine su contenido

- que considere las características de la personalidad del estudiante.

- que pueda tener, por la experiencia adquirida como docente, las herramientas para estructurar las actividades en el aula considerando la dinámica, estructura de las clases y un material didáctico donde prepondere la creatividad e iniciativa.

- que el método incentive una relación objetivo-contenido-meta, donde los estudiantes puedan desarrollar su proceso de aprendizaje bajo los mejores auspicios.

- que el método promueva y estimule las habilidades de los aprendientes. A lo largo de los años se mantiene una búsqueda del método perfecto para la enseñanza de idiomas. Esa búsqueda es incesante, se pretende la eficiencia, se intenta que los métodos o enfoques sirvan de soporte para que el profesor de idiomas, que no tiene la obligación de convertirse en lingüista, unifique su capacidad y una estrategia pedagógica para conseguir los objetivos. En el aprendizaje de una 2ª lengua se congregan una serie de factores que reflejamos en el siguiente gráfico, adaptado de Neuner y Hunfeld (1993:9). Estos factores se relacionan entre sí, como se muestra en gráfico 38.

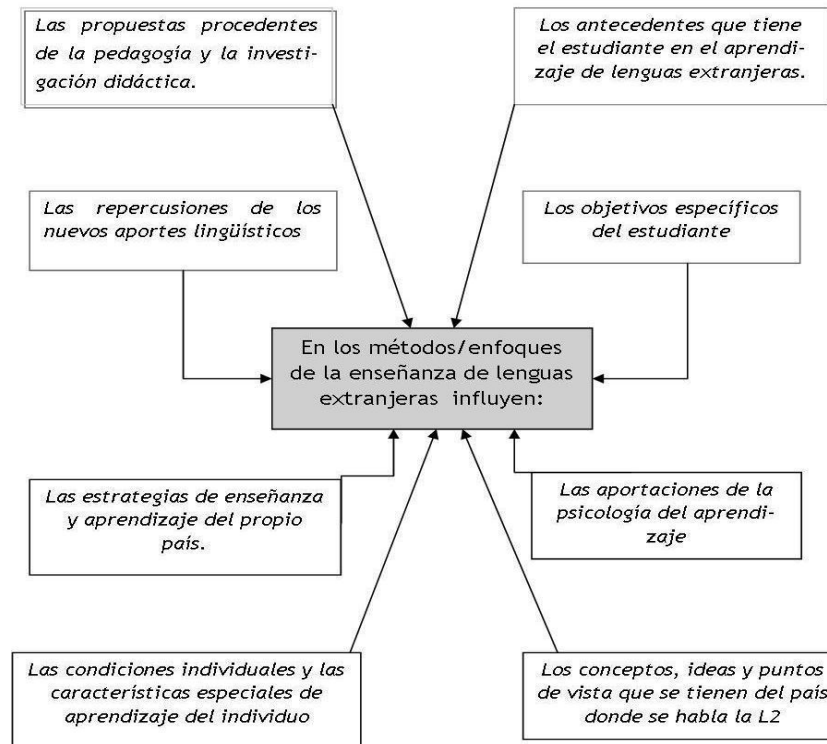


Gráfico 38. Factores a considerar en la enseñanza- aprendizaje de una lengua según Neuner y Hunfeld

Las corrientes metodológicas han aparecido desde el siglo XVIII para mejorar y solucionar el aprendizaje de un proceso educativo, específicamente para enseñar de forma profesional las lenguas extranjeras. A ello, se refiere Ahrbeck (1961:211), al señalar que “cada lengua debe ser aprendida más bien practicándola que utilizando reglas. Para ello es importante ejercitar al máximo posibles actividades como escuchar, leer, escribir, imitar, etc.”.

Los métodos han aparecido uno tras otro, han convivido y algunos ya se consideran obsoletos. Pero hay métodos o enfoques que aún conviven y llevan adelante cierta evolución en la medida que gozan de una mayor repercusión. Stern (1983:453) dice que “la conceptualización de la enseñanza del lenguaje tiene una historia larga, fascinante, pero bastante tortuosa”.

Muchos investigadores, al comparar los métodos y hacer notar el aporte de lingüistas norteamericanos y europeos en la metodología educativa de idiomas, concluyen que los profesionales estadounidenses se preocuparon por la creación de técnicas vinculadas a los hábitos lingüísticos. Mientras tanto, los británicos muestran mayor interés en el desarrollo de los enfoques situacionales. A este respecto, Richards y Rodgers (2001:1) afirman que el desarrollo metodológico “condujo al primer gran paradigma en la enseñanza de lenguas modernas: la adopción de

métodos de enseñanza basados en la gramática que se conoció como el enfoque estructural o la enseñanza de lenguas situacionales en el Reino Unido y el audiolingualismo en Estados Unidos”.

Con respecto al idioma español, se sabe que Antonio Nebrija⁹¹ publicó en 1492 su *Gramática de la lengua castellana*, que supuso el inicio a la enseñanza del español como lengua extranjera, tal como nos explica Sánchez Pérez (1992:7), al reconocer que

la gramática de la lengua castellana que Nebrija publicó en 1492 puede ser muy bien considerada como la primera piedra de importancia en la construcción de una “historia de la enseñanza del español”, no porque esta gramática haya sido escrita exclusivamente para extranjeros, sino porque supuso el primer intento de formalización de la lengua española.

Los expertos consideran que el primer método apareció en 1845 de la mano del norteamericano B. Sears, quien publicó “El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina”, y que a la larga significó la exposición de los fundamentos del método tradicional. Kelly (1969:53), citado por Richards y Rodgers (2001:5), sugiere los nombres de importantes exponentes de este método (Seidenstücker, Plotz, H.S. Ollendorf y Meidinger). Para Kelly, “el método gramatical fue la descendencia de la erudición alemana”. De todos modos, se puede hablar de varios métodos y estrategias pedagógicas analizados de las encuestas realizadas a profesores y a estudiantes adultos con inserción de gráficos e información.

4.1. El método Gramatical y de la Traducción

Conocido también como el método de la traducción, surgió en el siglo XVIII y tuvo como sus principales exponentes a Johann Seidenstücker, Karl Plotz, S. Ollendorf y Johann Meidinger. En Estados Unidos fue denominado el “Método de Prusia” y mantuvo la premisa que “saber sobre todo algo, en lugar de la cosa en sí”, según cita Kelly (1969:53). *Saber todo* se refiere a los elementos lingüísticos, mientras que, *en lugar de la cosa en sí*, se vincula al uso lingüístico. Basado en la enseñanza de las lenguas clásicas, fue el más utilizado hasta mediados del siglo XX. Posteriormente, durante el siglo XIX se usó para la enseñanza del inglés y el

⁹¹ Elio Antonio de Nebrija fue un humanista, filólogo, retórico y pedagogo español. En el prólogo de su libro *De las instrucciones de la lengua castellana para los que de extraña lengua querrán de aprender. Gramática de la lengua castellana* (Espasa Calpe, Salamanca, 1976, prólogo al quinto libro) Nebrija reveló que su objetivo era mostrar la gramática española para los muchos extranjeros que tenían la necesidad de aprender el español por múltiples razones, especialmente de índole comercial y política.

francés; y, a continuación, del español. Algunos libros que aparecieron por esos tiempos así lo corroboran. Por ejemplo *Manual para extranjeros*, que apareció en 1949 publicado por Martín Alonso. También *Curso breve de español para extranjeros* circuló en 1954 elaborado por Francisco Borja Moll. Significó de real valía para el estudio del latín y el griego clásico y muchos docentes aún lo tienen vigente con algunas modificaciones.

Los investigadores sostienen que el método gramatical, MG, que tuvo su apogeo entre los años 1840-1940, no exhibe una teoría científica, pero que se concibe como un sistema de reglas que debe ser aprendido en relación a la lengua materna. Según Christy Rang (1985:17), por el tiempo en que apareció el método, los maestros de lenguas clásicas solo tenían una formación teológica y de ningún modo filológica. Por tanto, quienes acudían a las clases de lenguas clásicas lo hacían como meros oyentes, escuchaban la lectura de un texto y lejos de alguna participación, la clase culminaba con los comentarios del docente.

La enseñanza de la lengua era totalmente ajustada a las normas clásicas. En todo caso, se alimentaba la idea que dominando la gramática se lograría el aprendizaje, la corrección y la perfección de la lengua objetivo. Tejada Molina, Pérez y Luque (2005:6) dicen que en el MG “el conocimiento de la gramática constituye el núcleo, y la traducción es el más importante tipo de ejercicio. El estudio de textos escritos de lenguas clásicas ejerce una gran influencia”.

Para los educandos, el MG era una tediosa experiencia de memorizar reglas y todo el vocabulario. Y era potestad del profesor repetir una y otra vez la misma lectura, y la del estudiante-receptor, aprenderla. En este caso, el proceso resultaba negativo para el alumno, pero reforzaba la lectura en clases particulares. Aunque se usaban mayormente obras literarias, Kelly (1969:52) destaca la importancia de los textos de Ollendorf (ver gráfico 38), los que fueron muy considerados en las aulas a partir de la década de 1840: “el orden que utilizó en sus lecciones se convirtió en estándar: la utilización de las reglas gramaticales, seguida de una lista de vocabulario y luego ejercicios de traducción”.

El alemán Ollendorf elaboró su denominado *método Ollendorf* para la enseñanza de los idiomas inglés, alemán, francés y español. La edición en español de 459 páginas fue publicada en 1778 y 1848 por el mexicano Mariano Velázquez. Uno de los ejemplares obra en la Universidad de Illinois y en ella Ollendorf menciona que su método es “un sistema fácil para aprender a leer, escribir y hablar el idioma español”. Es evidente que Ollendorf preponderó la formulación de

preguntas para obtener respuestas que muchas veces no tuvieron alguna conexión lógica. Al parecer, solo buscaba una correcta construcción sintáctica, difundir las reglas gramaticales, como era la característica del método gramatical.

Ollendorf creó diálogos cortos con su respectiva traducción, oraciones simples donde muestra las reglas gramaticales que exhiben el sujeto y el predicado, para luego proceder a construcciones más complejas que sin duda generaba algún intercambio de palabras sin sentido o mal elaborado. Un ejemplo es en la página 13, la tercera lección:

12. ¿Tiene usted mi perro viejo!

-No, señor, no tengo el perro viejo de usted; tengo su buen perro.

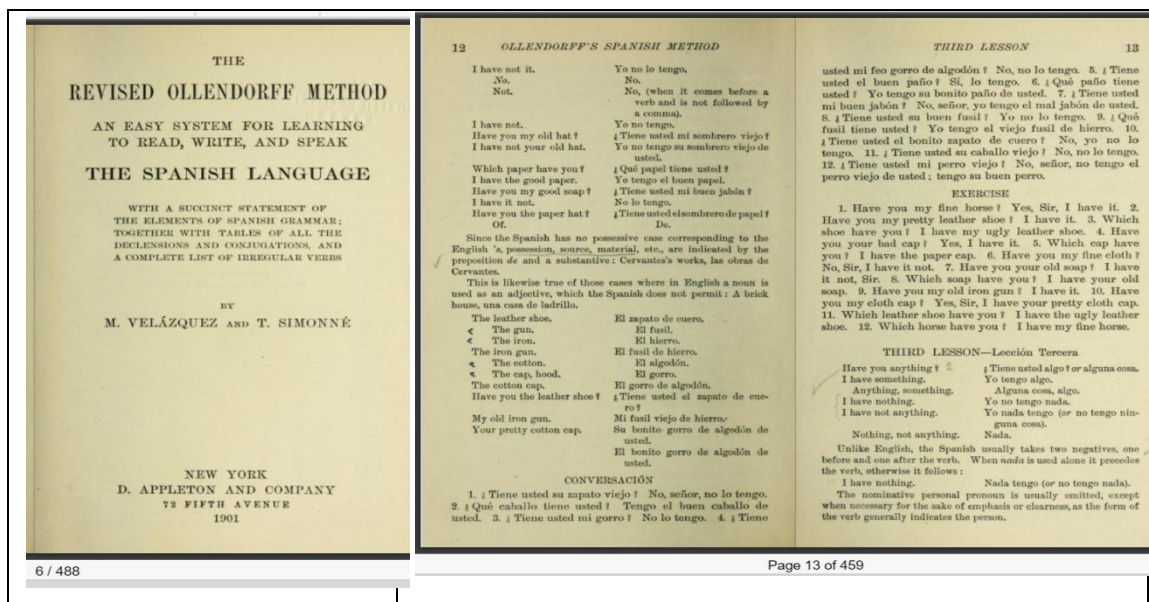


Gráfico 39. La página 6 del “revisado método Ollendorf”. También mostramos la p. 13 donde se pueden ver frases cortas con su respectiva traducción al inglés

En el método gramatical o de la traducción, el alumno, estimulado por su instructor, se dedica a la memorización de los conocimientos gramaticales hasta conseguir su perfección. Su actitud era la de un agente pasivo cuyo papel se limitaba a recibir, asimilar y acumular conocimientos. Por su parte, el profesor era el guía, el protagonista y la autoridad en el aula que transmite los conocimientos lingüísticos. Entre las características esenciales de este método, cabe destacar las siguientes:

- El aprendizaje de la gramática es deductivo. El docente hace una explicación de las reglas y el estudiante tiene que memorizar y luego practicar con ejercicios de traducción todas las oraciones

y textos, prevaleciendo la forma sobre el contenido. Las lecturas son en voz alta. Para Tejada Molina, Pérez y Luque (2005:6), en el método gramatical, “el lenguaje se reduce al sistema gramatical. La oración es la unidad principal de referencia, y sus elementos morfológicos deben organizarse de acuerdo con una serie de reglas prescriptivas. Los criterios lógico-semánticos se utilizan para describir el modelo lingüístico”.

- La memorización de las reglas gramaticales y el vocabulario es directo e inverso, intentando que el aprendiente entienda y manipule la morfología y la sintaxis de la lengua meta. Hay un uso frecuente en el aula de la lengua materna del aprendiente. Cualquier error del estudiante debía ser corregido de inmediato.
- Existe un conocimiento explícito de la gramática de la lengua objetivo. Las reglas gramaticales son abiertamente estudiadas y el discente deduce sus aplicaciones en los ejercicios que el maestro le presenta.
- La lengua objetivo era utilizada como materia de traducción y muchas veces resultaba insatisfactoria, se traducía palabra por palabra. La lengua materna era el medio de instrucción, servía para las explicaciones gramaticales y como agente de comparación con el idioma objetivo.
- El modelo de lengua es el que se encuentra en los textos literarios.
- Había una clara predisposición del docente por la corrección y la exactitud. El profesor era casi implacable en este punto, lo consideraba el factor más importante en el sistema de enseñanza.
- La mayoría del vocabulario era enseñada en forma de listas de palabras por separado y en bilingüe. Asimismo, durante la clase se dedicaba gran tiempo a las traducciones de frases y oraciones dentro y fuera de la lengua objetivo, en la creencia que coadyuvaban a la unidad fundamental de la enseñanza. Las frases y oraciones resultaban más fáciles que el estudio de los textos, sostenían como premisa.
- Había un interés por utilizar los textos como ejercicios de análisis gramatical. La morfología tenía un papel preponderante.
- Había poco interés en la habilidad de hablar. Un papel esencial en este método era leer y escribir. Por aquel entonces el objetivo de los educandos era disfrutar de la literatura de la época, aunque no pudieran comunicarse oralmente.

- Según Tejada Molina, Pérez y Luque (2005:6), el aprendizaje en el método gramatical se entendía como el resultado de un gran esfuerzo intelectual donde la memorización de las reglas y el vocabulario era necesaria.

Por su parte, Stern (1983:453) afirma que el método gramatical se enfoca en la enseñanza de la gramática del idioma extranjero a través de la presentación de reglas, una lista de vocabulario traducida a la lengua materna, y la traducción de textos seleccionados como su actividad más importante en el aula. Aun así, el MG era el método de la precisión. Los profesores debían saber el idioma materno de sus estudiantes, pues era la lengua de instrucción. El docente jamás tomaba en cuenta las razones por las que el aprendiz estudiaba. La traducción de las frases y oraciones eran de alta prioridad. Se creía que el análisis y la memorización de las reglas gramaticales ayudaban a mejorar la capacidad mental e intelectual del educando. De todos modos, se utilizan, a juicio de Cerezal Sierra (1995:113), otras actividades y procedimientos:

- Leer preguntas de comprensión sobre el texto.
- Encontrar los sinónimos y antónimos que se puedan hallarse en un determinado texto.
- El vocabulario es seleccionado de los textos de lectura y se memoriza. Las oraciones se forman con las nuevas palabras.
- Los estudiantes reconocen y memorizan los cognados y falsos cognados.
- Se rellena los ejercicios con espacios en blanco.
- Se escriben composiciones de un tema determinado.

En nuestra encuesta realizada a 42 profesores de idiomas, doce de ellos aún lo utilizan, pero combinado con otros idiomas. La mayoría de los docentes que utilizan este método enseñan ruso y chino. Algunos combinados con otros métodos. Dos de ellos lo combinan exclusivamente con el enfoque comunicativo (ruso y chino-mandarín).

Con excepción de cuatro profesores que enseñan lenguas romances (italiano, francés y español), el resto instruye lenguas asiáticas. “El thai, chino, ruso, demandan una enseñanza “formal”, vinculados a patrones, normas y estereotipos que favorecen su sistematización y memorización”, opinó la profesora Cecilia Gou, quien agregó que en el chino-mandarín-su lengua nativa, hay una repetición casi recurrente de sus caracteres, la lectura y su escritura.

La encuesta también alcanzó a los 46 estudiantes, Solo dos de ellos, uno de ruso (combinado con el método gramatical) y otro de thai (combinado con el método directo) son

quienes votaron por el método gramatical, y por coincidencia, fueron estudiantes de los dos profesores que también eligieron la misma estrategia pedagógica. Así se constata en gráfico 40:

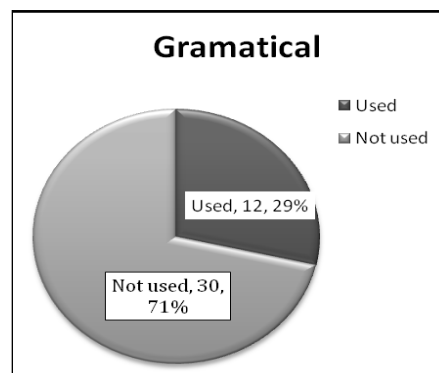


Gráfico 40. Doce profesores (29%) siguen usando el método gramatical. Un 71% dijo no utilizarlo

4.2. El método silencioso

Este método apareció en 1976 bajo la perspectiva de la psicología humanista. El educador tiene la particularidad de guardar el mayor silencio posible durante la clase y por el contrario invita a los aprendientes a producir y pronunciar enunciados. El guía usa objetos, gestos, materiales escritos y objetos lúdicos para hacer conocer el vocabulario, evitando el uso de la lengua materna del estudiante.

El creador de este método, el egipcio Caleb Gattegno (1976:3), critica los métodos naturales y afirma que el estudiante está dotado de una mente prodigiosa capaz de procesar su propio criterio y por lo tanto hay que ejercitar su creatividad y capacidad de descubrimiento. El aprendizaje de un idioma es considerado como una actividad que estimula el crecimiento de la persona, la que posee facultades naturales innatas.

En el método silencioso, Kopp afirma que (1989:3), “la persona aprende un idioma separándolo de su contexto social y se le enseña recurriendo a medios artificiales”. Más adelante, Kopp interpreta la idea de Gattegno como “el procedimiento que consiste en ir presentando situaciones de tipo estructural para que el alumno vaya involucrándose de la esencia o “espíritu” de un idioma dado. Y ese “espíritu” reside en sus sonidos y en sus estructuras básicas”.

Una característica esencial del “Método silencioso” es hacer menos dependiente al alumno. Se le estimula a que haga las cosas por él mismo con autonomía. Apelando a su creatividad, el profesor lo incentiva a formular la mayor cantidad de enunciados posibles. La enseñanza es subordinada al aprendizaje, el maestro está en el aula para apoyar, no para dirigir. De acuerdo a Wienold (1991:343), en este método “se considera de gran importancia evitar el aprendizaje memorístico del léxico”.

Gattegno reconoce que su método fue inspirado en las acciones de un profesor de primaria, Georges Cuisinaire, quien enseñaba aritmética en Francia. Cuisinaire usaba reglas de colores que ponía delante de sus estudiantes para que ellos solucionaran un problema. Les dejaba en absoluta libertad para que usen la imaginación y movieran esas reglas buscando la solución al problema. Gattegno quedó impresionado al ver a los alumnos realizar satisfactoriamente adiciones, restas y otros ejercicios utilizando las reglas. Luego reinventó ese modelo, codificó con determinados colores los sonidos, y les dio significados específicos considerando las normas gramaticales.

Este enfoque con base estructuralista se aplicó en la enseñanza de idiomas para que el estudiante trabaje con autonomía, independencia y responsabilidad. No obstante, Tejada, Pérez y Luque (2005:26) dicen que este proceso creativo y activo de resolución de problemas no consideró la función social del idioma. Aun así, este método, que se puede usar como una herramienta de comprensión gramatical, se concreta en los siguientes aspectos:

- a) Se utilizan objetos físicos como una forma de mediar en las asociaciones y enunciados que se van dando durante la etapa del aprendizaje. Los objetos son para relacionar el nuevo vocabulario, que debe ser versátil y explicado sin usar la lengua materna de los estudiantes. Aunque el lexicon es limitado, la creatividad del aprendiente hace que éste desarrolle enunciados y oraciones.
- b) El estudiante utiliza su creatividad para descubrir y aprender, en vez de recordar o repetir. Una lengua no se aprende repitiendo, los discentes deben poner en práctica sus propios criterios. Se pretende que el estudiante goce de plena libertad, que se sienta cómodo y tenga una participación muy activa.
- c) El silencio es un estilo de trabajo que permite autonomía e iniciativa de los aprendientes. El profesor evita hablar porque simplemente es un guía, mas no el eje de atención.

- d) La atención y concentración del aprendiente es un componente clave para su aprendizaje.
- e) El profesor inicia su labor dando una sucinta explicación de lo que ya conocen los aprendientes. Así evoluciona la clase hasta inmiscuirse en lo desconocido. El maestro confirma con algún gesto que sus estudiantes van por el camino correcto, que están aprendiendo la lección. A ello se refieren Richards y Rodgers (2001:85), al señalar que en el MS las tareas “tienen la función de alentar y dar forma a la respuesta oral del alumno, sin que el profesor haga alguna instrucción oral directa o sirva de modelo”.
- f) Las reglas gramaticales se asimilan a través de procesos inductivos.
- g) Los elementos lingüísticos se van presentando de acuerdo a cierto orden y supeditado a su complejidad gramatical, así como el estilo con que fueron instruidos anticipadamente.
- h) Para el creador de este método existe una especial atención en los sonidos, en la entonación y el ritmo de las palabras. Cuando hay una buena pronunciación, ésta se asemeja a una buena melodía, que a juzgar por Gattegno, es el “espíritu” del idioma.
- i) En el proceso de aprendizaje se distinguen tres tipos de vocabulario: el *funcional*, que consiste en dominar entre quinientas y ochocientas palabras. El segundo es denominado *semilujoso*, que incluye palabras y expresiones propias de la convivencia social, de la rutina diaria como los saludos, los viajes, la ropa, las comidas, etc. El tercer grupo es llamado *de lujo*, donde el aprendiente evidencia un léxico especializado, por ejemplo, de economía, medicina, política, etc.
- j) La premisa en este método es aprender resolviendo problemas. El estudiante tiene el papel principal de la enseñanza.

De acuerdo con Gattegno, si el estudiante se involucra en el proceso y “toma conciencia”, el aprendizaje que usa “palabras en colores” o sonidos codificados por colores específicos tendrá resultados positivos. El propio autor, Gattegno (1972: 84), citado por Richards y Rodgers (1986:103) dice que “utilizar el método del silencio en la enseñanza de idiomas es como recobrar la inocencia, un retorno a nuestras completas capacidades y posibilidades, apunta a consolidar la dimensión humana del ser”. Además, Larsen-Freeman (1986:32) reconocen otras características en el método silencioso:

- La enseñanza debe estar subordinada al aprendizaje.

- El lenguaje no se aprende repitiendo después de un modelo, los discentes deben desarrollar su propio criterio para elaborar las correcciones.
- Los errores son importantes y necesarios para aprender.
- Los estudiantes son quienes deben estar practicando el idioma, más no el docente.

En nuestra encuesta, ninguno de los 42 profesores y 46 estudiantes dieron voto alguno a favor del método del silencio. La mayoría sostuvo que esa técnica pedagógica es obsoleta y que en épocas modernas prefieren los enfoques comunicativos.

4.3. El Enfoque Natural

Considerado como un enfoque “tradicional” en la enseñanza de idiomas, incorpora los principios naturalistas para dominar la lengua meta en situaciones comunicativas. La lengua es considerada como una vía que ayuda en la transmisión de mensajes y significados. Aunque Tracy Terrell (1977:335)⁹² lo presentó en 1977, este enfoque se remonta al primer tercio del siglo XVI. Madrid y García Sánchez (2001:118) afirman que el francés Montaigne⁹³ afianzó su teoría sosteniendo que la forma natural era la más adecuada para aprender los idiomas. Varios tutores fueron a su casa para enseñar latín a su hijo, bajo una estrategia “natural y oral” que él sugirió. El hijo de Montaigne consiguió los objetivos y los tutores difundieron el “planteamiento natural” que años más tarde generó el “método directo”, que veremos más adelante.

El enfoque natural evolucionó como una respuesta al deseo de desvincularse de aquellas propuestas relacionadas con el aprendizaje de las lenguas clásicas. A mediados del siglo XIX

⁹² Terrell (1977:335) concluye su propuesta metodológica afirmando que muchos profesores definen la comunicación efectiva como casi perfecta en su estructura y fonología, condenando así al estudiante al fracaso. Por ello dice “he sugerido que los estudiantes tengan la oportunidad de adquirir un idioma como también aprenderlo. Con ese fin propongo tres pautas: 1-los estudiantes deben usar su L1 con la L2 en sus etapas iniciales de aprendizaje para comprender la L2. 2-que los errores de habla de los estudiantes no deben ser corregidos. 3-que el tiempo de una clase debe dedicarse completamente a las experiencias de comunicación, relegando las actividades de aprendizaje afuera del aula. Terrell de esta forma confirma su estilo natural para aprender segundas lenguas, y la importancia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje.

⁹³ Madrid y García Sánchez (2001:118) dicen que los defensores de los métodos naturales suponen que la interacción es la condición esencial para la adquisición del aprendizaje natural y citan como ejemplo a Montaigne (1533-1592). Luego, siguiendo a Howatt (1989:193), narran de cómo Montaigne, que hablaba alemán, empezó a aprender latín de forma natural por indicaciones de su padre. Incluso cuando Montaigne estuvo enfermo, fue asistido por un alemán que sólo hablaba latín. Además, hubo “una regla inviolable que ni mi padre ni mi madre, ni ningún sirviente o sirvienta, deberían pronunciar en mi presencia nada más que las palabras latinas que cada uno de ellos había aprendido para charlar conmigo”. Así, bajo esta premisa, Montaigne también hizo lo propio con su descendencia y se convirtió en un defensor de los métodos naturales.

muchos teóricos e investigadores coincidieron que, para dominar una lengua debemos hacerlo de la “manera más natural”, excluyendo la traducción y la gramática. Así fue transcurriendo el tiempo hasta que Terrell presentó el EN como un camino válido para enseñar un segundo idioma. Para Terrell, la primera y segunda lengua se aprende bajo la misma estrategia pedagógica.

Para muchos especialistas, Terrell consideró su propuesta bajo principios “naturalistas” y de acuerdo a las ideas del Conductismo, cuya intención era enseñar una 2ª lengua con mayor énfasis en la gramática y la repetición de los mensajes. Años más tarde Terrell unió fuerzas con Stephen Krashen y afianzaron la idea que cualquier objetivo en la enseñanza de una L2 tiene que estar relacionado con la comunicación. “El enfoque natural está fundamentado en el uso de la lengua en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua materna”, dicen Richards y Rodgers (2003:175). Estos mismos autores (2001:179) añaden que este enfoque basa su importancia en su “aporte comprensible a favor de la adquisición del lenguaje”.

Por su parte, Agudelo, (2011:46) considera que el Enfoque Natural “da menos importancia a los monólogos del profesor y a la repetición, pone más énfasis en la exposición en la lengua que en su práctica, y también en el máximo aprovechamiento de la preparación emocional para el aprendizaje”. Tras el acuerdo de Terrell y Krashen, ellos publicaron en 1983 *El enfoque natural*⁹⁴, donde reafirman que su didáctica es la enseñanza de una L2 sin la presencia de las teorías gramaticales, de los ejercicios y la gramática. Promueven una estrategia que se asemeja al aprendizaje de la primera lengua, se focalizan en la enseñanza de las habilidades comunicativas y aunque aceptan que la estructura gramatical tiene importancia, creen que no merece un análisis explícito durante las labores pedagógicas en el aula.

Terrell y Krashen (1983:19) toman técnicas de otros métodos. Por ejemplo, el uso de la mímica, gestos y el contexto para elaborar interrogantes y respuestas del *Método directo*. También las actividades con vacío de información para cumplir una tarea del *Enfoque comunicativo*; actividades establecidas en base a órdenes, del *Método de respuesta física total*. A este respecto, Krashen y Terrell (1983:19) sostienen que la “adquisición de una lengua solo puede

⁹⁴ Terrell (1977:325) sostiene que su propuesta es sugerir un enfoque más “natural” para la enseñanza de un segundo idioma (L2) en una situación académica. He usado “natural” ya que la mayor parte de las sugerencias que formulo provienen de observaciones y estudios de la adquisición de un segundo idioma en contextos naturales, es decir no académicos”, afirma Terrell.

tener lugar cuando las personas entienden mensajes en la lengua objeto”. Entre las características del Enfoque natural, destacan las siguientes:

- a) Su característica esencial es la comunicación, con una producción no forzada. La comprensión antecede a la producción.
- b) Más que la práctica, se focalizan en la comprensión. Para ello, creen necesario impulsar una preparación psicológica- emocional previa al aprendizaje.
- c) El lenguaje es considerado una vía hacia el significado de la comunicación y el mensaje. Hay mayor énfasis en la exposición de la lengua.
- d) No hay un análisis explícito gramatical⁹⁵ de los enunciados o frases.
- e) La teoría del aprendizaje está fundamentada en las cinco hipótesis de Krashen: la hipótesis de adquisición/aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del input comprensible y la hipótesis del filtro afectivo. Las actividades propuestas por Krashen y Terrell, que recogen Madrid y García Sánchez (2001:119), suponen la adquisición subconsciente en vez del aprendizaje de forma consciente.
- f) Las actividades de adquisición se ejecutan en base a las necesidades y objetivos del aprendiente. El desempeño de los estudiantes va modificándose de acuerdo a su desarrollo lingüístico. Según Terrell (1977:328) “la adquisición de una 2ª lengua en adultos puede ser bastante similar, aunque no idéntica a la adquisición de una segunda lengua por los niños”. En su apreciación, Terrell coincide con Dulay y Burt (1973)⁹⁶, al señalar que “los niños y los adultos usan estrategias comunes y procesan datos lingüísticos de maneras fundamentalmente similares”.
- g) El profesor cumple una misión importante, tan igual como ocurre en los métodos comunicativos. Promueve un ambiente lleno de estímulos durante la clase; selecciona y organiza una variedad de actividades, y los materiales están adecuados a los intereses del estudiante. También viabiliza la información y comprensión de la lengua objetivo, y un discurso planificado.

⁹⁵ Según Terrell (1977: 327) ,“el estudiante en cualquier punto del proceso natural de adquisición de la 2ª lengua posee un sistema en desarrollo de reglas gramaticales que paralelamente a las gramáticas adultas, le permiten procesar los aportes en la segunda lengua y hacer las respuestas apropiadas....lo más probable es que en el primer principio rector sea „encadenar los elementos léxicos conocidos y apropiados juntos en más o menos el mismo orden que la lengua materna o en el orden en que se piensan las palabras”.

⁹⁶ Citados por Domínguez Flores (1979:64)

- h) El estudiante debe dominar un vocabulario importante en el menor tiempo posible para que pueda mantener una situación comunicativa real. Si tuviera errores, éstos se irán corrigiendo con el transcurrir del tiempo. El estudiante debe tener actividades comunicativas en el aula sin temor a la vergüenza, sin miedo al hablar.
- i) Los materiales pedagógicos deben ser escogidos buscando que las actividades sean lo más significativas posible. Más que los libros de texto, hay una preferencia por los materiales que provienen del mundo real. Se puede incluir ayuda visual, por ejemplo, anuncios publicitarios, mapas, catálogos, etc.
- j) Existe un aprendizaje con actividades personalizadas dentro de un ambiente cálido y relajado, donde se reconoce la motivación como factor extralingüístico.

En ese sentido, Liceras (1992:144) coincide con las ideas de Krashen y Terrell, al afirmar que los adultos al aprender una 2ª lengua “desarrollan a la vez dos sistemas posibles e independientes para utilizar la lengua no nativa: uno adquirido, que se desarrolla de modo similar al de la adquisición del lenguaje por los niños; y el otro aprendido, desarrollado conscientemente y casi siempre en situaciones formales”. Así, en nuestra encuesta, 17 (40.47%) de los 42 profesores dijeron que utilizan el método natural pero combinado con otros métodos. En esta encuesta las mujeres son las que más la usan (ver cuadro 13). Otro detalle es que los 17 docentes usan este enfoque combinado con otras técnicas y estrategias que enseñan lenguas asiáticas, europeas y el español. La información obtenida puede observarse en el gráfico 41:

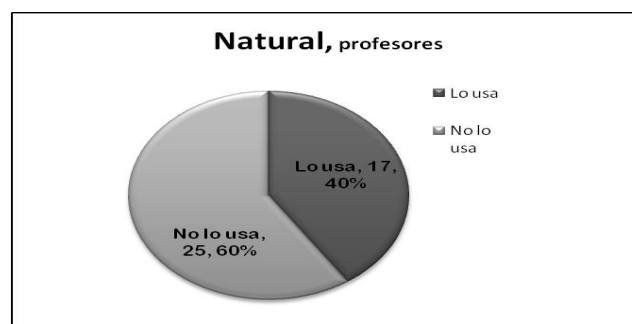


Gráfico 41. Más del 40% de los profesores usan el método natural combinado con otros métodos

M. NATURAL	Hombres	Mujeres	Total
Lo usa	6	11	17, 40.47%
No lo usa	9	16	25, 59.53%

Cuadro 13. Casi un 60% de los docentes (25 en total) no utiliza el enfoque natural

4.4. El Método de la Respuesta Física Total (TPR)

Este método se enfoca bajo la premisa “se aprende haciendo” a través de una dinámica en la que se incluyen gestos, juegos, movimientos y el uso de los cinco sentidos para promover la comprensión auditiva que finalmente determina acciones de habla. Su creador fue el psicólogo norteamericano James Asher, quien fundamenta su modelo de aprendizaje luego de realizar investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro y relacionarlo con la teoría de la memoria en Psicología. Asher (1968: a2) resume su propuesta como un “método diseñado para acelerar la comprensión auditiva de un idioma extranjero haciendo que los sujetos respondan físicamente cuando escuchan un enunciado extraño. Por ejemplo (19), si S escuchó en ruso el comando “*de pie, corre a la mesa y recoge el libro verde*”, la S responde de inmediato parándose, corriendo hacia la mesa y levantando el libro verde”. Para Sánchez Pérez (1997:224), el método de la respuesta física valora cuando “la retención es un tanto mayor, es más intensa y frecuente la huella o rastro que deja en la mente una asociación memorística determinada. Tal huella o rastro puede ser de naturaleza diversa: oral o incluso motora (asociación a un movimiento o acción)”. Partiendo de esta premisa, Williams (1983:24) sostiene que:

- a) el hemisferio izquierdo del cerebro procesa las informaciones elemento por elemento para su análisis.
- b) el hemisferio derecho procesa toda esa información por síntesis.
- c) los dos hemisferios se complementan. En el aprendizaje de lenguas, el izquierdo favorece el aprendizaje de los elementos verbales. El hemisferio derecho estimula la percepción de conjuntos.

Por su parte, Asher (1982:43) complementa su teoría afirmando que “hay cierta evidencia de que las informaciones presentadas al hemisferio derecho, es decir como conjuntos globales, se introducen a la memoria a largo plazo más directa y seguramente que las presentadas analíticamente, al hemisferio izquierdo”. Asher adiciona que el TPR es un método que facilita la enseñanza de los idiomas integrando la actividad motora con los intercambios lingüísticos; las habilidades

verbales con las motrices. Para ello considera tres aspectos: la teoría lingüística (prepondera el uso de los verbos como eje del aprendizaje, y el empleo del imperativo), la teoría pedagógica (destaca la importancia del estímulo y la respuesta); y la teoría sociolingüística (relaciona los fenómenos lingüísticos con los factores sociales). Más aún, Asher (1968:7) considera que el dominio de una L2 en los adultos va de forma paralela a la adquisición de la primera lengua de un niño y añade que

su enfoque tiene cierta similitud con la forma en que los niños parecen aprender su primer idioma. Por ejemplo, los niños pequeños en los Estados Unidos adquieren un nivel alto de fluidez auditiva en inglés antes de emitir pronunciación alguna en inglés. Esta fluidez auditiva se puede demostrar observando la complejidad de los comandos que el niño pequeño puede obedecer antes de que aprenda a hablar; e incluso a medida que desarrolla su habla, la comprensión auditiva siempre está más avanzada.

Asher sugiere sesiones que presenten gradualmente mandatos para que el aprendiente responda físicamente antes de hacerlo verbalmente. Durante el período en que el aprendiente recibe órdenes, se busca desarrollar las destrezas de comprensión, combinando el uso del lenguaje y la acción física. Se evita forzar al estudiante el uso de la lengua meta mientras no se sienta capacitado. Se trata de evitar situaciones de ansiedad que puedan dificultar su aprendizaje. Asher (1968:7-8) basa su estrategia en que los estudiantes deben estar preparados cuando escuchen un comando en un idioma extranjero y de inmediato respondan con una acción física.

Por ejemplo, dos estudiantes se sentarán a cada lado del instructor. En japonés, el docente puede decir tate e inmediatamente junto con el docente los estudiantes se ponen de pie. Entonces puede decir aruke y todos caminan hacia adelante. Otros comandos pueden ser tobe (saltar), mawerw (volar), kagame (agacharse) y hashire (correr). El entrenamiento comienza con breves emisiones de una palabra, pero en treinta minutos, la complejidad morfológica y sintáctica de los comandos se ha incrementado como se ilustra en los siguientes comandos:

-Isu kara tatte, kokuban no anata no nanae o kese
Levántate y borra tu nombre de la pizarra

-Kara no nanae o enpitsu de konokami ni kake
Toma el lápiz y escribe su nombre en este papel

Asher (1982:4) asegura también haber comprobado los resultados de su método a través de experimentos con estudiantes de diversas edades. Entre las características de este método que se presenta como integral y con una estrategia particular de enseñanza, destacan las siguientes:

- a) Hay una coincidencia con el sistema de aprendizaje de los conductistas, fundamentado en el modelo estímulo-respuesta.
- b) La gramática se enseña de manera inductiva. La unidad lingüística básica es la oración.
- c) Hay un frecuente uso de los imperativos como una forma de ordenar a los aprendientes a ejecutar acciones físicas y juegos.
- d) Para dirigir el comportamiento de los alumnos, el profesor realiza un papel importante a través del contenido de los materiales y de los mandatos. Es el encargado de administrar las interacciones, por lo tanto, es sustancial su sentido de creatividad y de un alto conocimiento lingüístico. Su relación con el aprendiente es de mutuo respeto y cierto grado de afectividad.
- e) El estudiante escucha con mucha atención los mandatos y responde físicamente. Tiene escasa participación en el contenido del aprendizaje. Asher (1968:37) sostiene que “la habilidad que recomendamos es comprensión auditiva. Si el estudiante logra un alto nivel de fluidez auditiva, la transición para hablar puede ser elegante y no estresante”.
- f) Una de las premisas de este método es el aprendizaje divertido de la lengua, algo que pregona la escuela humanista. Un estudiante estimulado y contento responde satisfactoriamente a los mandatos de su guía. De esta forma se evita el estrés. Es significativo el factor “sorpresa”, pues la variedad y el dinamismo son elementos pedagógicos elementales.
- g) Considera la fase del aprendizaje como un proceso social, tal como lo propicia el aprendizaje constructivista. Para Vygotsky (1987:26), “el pensamiento constructivista es fundamental hacer énfasis en las interacciones sociales durante el aprendizaje”.
- h) A través del desarrollo de las destrezas orales se trata de imitar al modelo que se emplea para la adquisición de la lengua materna.
- i) El comprender precede al hablar; la comunicación precede a la corrección, que son premisas de este método. El movimiento corporal es un buen recurso para facilitar la comprensión.
- j) Cualquier corrección que se haga: si parece imperativo hacerla en ese momento y no más tarde, debe hacerse para que no aumente el filtro afectivo. (Krashen, 1981:33); y no interrumpa la fase del aprendizaje-acción (Asher, 1982:36).

El método de respuesta física total, que se recoge esquemáticamente, como se puede comprobar, en el gráfico 42, se basa en el artículo titulado “Teoría y práctica de la respuesta física total” (1983: 15), de Hollerbach y Villalobos, donde se aprecian los parámetros del método, entre ellos: capacitar a los alumnos a comunicarse en la lengua objetivo; el comprender precede al hablar, y el factor “sorpresa”, el introducir órdenes a los estudiantes que los sorprendan y los mantengan listos a hablar, en estado de alerta ante el desafío de la comprensión.

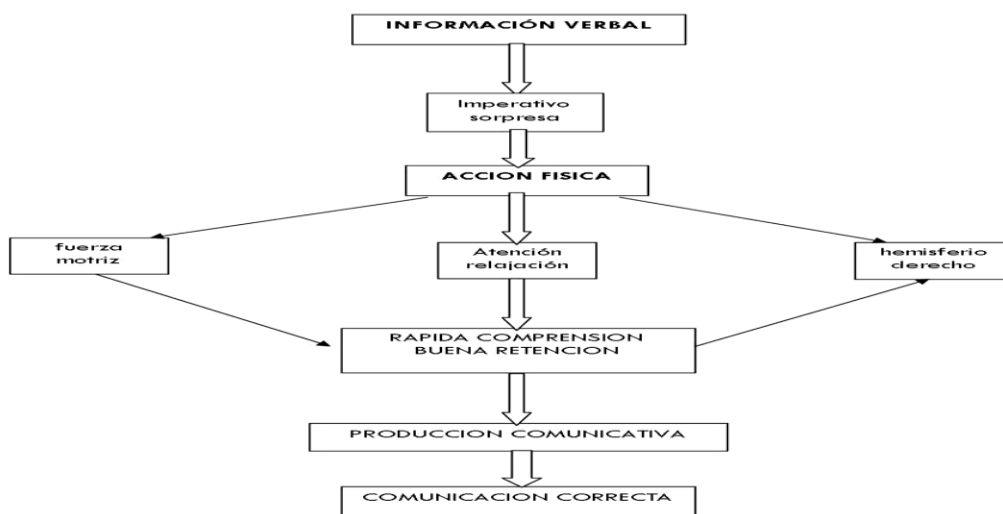


Gráfico 42 Método de la respuesta física total y los pasos a seguir para encontrar el éxito en el proceso de aprendizaje.

4.5. El Método Nocio-funcional (CLT)

Durante los años sesenta se inicia un movimiento de renovación en la enseñanza de idiomas en Europa. Apareció el método Nocio-funcional que para muchos investigadores fue una prueba de ensayo sobre la validez de los principios comunicativos en la enseñanza de una L2. Este método se focaliza en el significado y no en la forma. Su objetivo es la lengua y la acción es un pretexto para utilizar la lengua como herramienta de transmisión de significados.

Partiendo del análisis de las intenciones comunicativas, dichos significados según Melero Abadía (2004:692), se dividen en dos categorías:

-Nocionales: de carácter semántico- gramatical. Expresamos los conceptos a través de la lengua. Por ejemplo: tiempo, cantidad, secuencia, ubicación o frecuencia.

-Funcionales: de naturaleza pragmática. Se relaciona con las intenciones del hablante al usar la lengua. Son funciones comunicativas: presentarse, pedir algo, informarse, rechazar, quejarse.

En una misma línea, White (1988:75) explica que el aspecto nocional se refiere a conceptos tales como: tiempo, espacio, movimiento, causa y efecto. En tanto que el aspecto funcional describe y clasifica la intención o uso deliberado del lenguaje por parte del hablante.

El proceso de aprendizaje se agrupa en unidades de acuerdo a su frecuencia de uso, en ciertas posturas comunicativas y no por su afinidad formal. Esta estrategia fue diseñada por D. A. Wilkins y plasmada en su libro *Notional syllabuses* en 1976 donde detalla los contenidos de las funciones y nociones de un currículo y explica las ventajas que ofrece cuando se plantea su uso en los materiales de enseñanza de idiomas. Wilkins (1976:1-2) afirma que “es más importante saber que quieren hacer los estudiantes a través de la lengua, que el dominio del lenguaje”.

En el método Nocio-funcional los textos son más auténticos, las actividades son más reales y las clases tienen mayor interacción. Por ello, se evidencia un aprendizaje más fecundo. Se vislumbra como una buena base de futuras metodologías comunicativas. Respecto al papel del estudiante, es el protagonista de la interacción, mientras que el profesor es el guía y organizador de lo que acontece al interior del aula. Para Wilkins (1976:17), “resulta efectivo aprender a pedir algo, o dar información en cualquier situación, que aprender reglas gramaticales”. En una misma línea, Matte Bon (2004: 811) explica que

la expresión contenidos funcionales se usa en la enseñanza de idiomas para referirse a los diferentes actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en la lengua extranjera (también llamados funciones): presentarse, preguntar la hora, pedir permiso, ofrecer, aceptar, rechazar, etc. Con frecuencia el término funcional va asociado con nocional. Este último adjetivo se refiere a las diversas nociones generales y específicas que debe manejar el discente en la lengua extranjera: tiempo, espacio, lugar, etc.

El trabajo de Wilkins sirvió de sustento para la elaboración del *Threshold Level*, un programa publicado por Van Ek y que fue utilizado en Europa como fundamento para los programas de lenguas extranjeras y la publicación de materiales. Para el autor, en el proceso de verbalización se relacionan las funciones y las nociones. Cuando el hablante verbaliza, elige una noción conveniente en concordancia con la función que quiere realizar en la oración.

Por su parte, Van Ek (1977:3 y 43) dice que “cada oración va de acuerdo a una función y, por lo tanto, las oraciones pueden desempeñar entre otras, funciones como la de preguntar, afirmar, pedir perdón, aconsejar, etc.” y, a su vez, propone cuatro estilos para organizar el contenido de los materiales: organizarlo acorde a la forma funcional, luego la forma funcional y estructural. A continuación, la forma Nocio-funcional y finalmente el contenido de los materiales de acuerdo a los temas específicos. Entre los aspectos positivos y características de este método, destacan:

- a) La enseñanza se centra en el uso de la lengua.
- b) Incentiva al aprendiente a utilizar las funciones comunicativas para promover las interacciones en situaciones de la vida real.
- c) Promueve el desarrollo de las expresiones oral y escrita, así como la comprensión lectora y auditiva.
- d) Ayuda al estudiante a hablar con fluidez y permite integrar la cultura que se relaciona con los diferentes comportamientos.

A raíz de todo lo publicado por Van Ek, el profesor Peter Jan Slagter Slagter (1979: i) tomó interés en ese material y lo tradujo al español. Este autor resalta el conjunto de funciones y nociones que resultan necesarios para que los discentes adquieran un conocimiento básico del español y de esta forma tener la posibilidad de comunicarse, de expresarse en el idioma. Además, Slagter (1979: iii) define la comunicación básica como un acto del lenguaje, una capacidad lingüística que se da entre hablantes extranjeros con el propósito de poner en práctica relaciones sociales de la vida real, situaciones que se dan en el día a día. Más aún, Slagter (1979:12-13) señala tres circunstancias, como se observa en el gráfico 43, en que se puede poner en práctica el uso de la lengua extranjera:

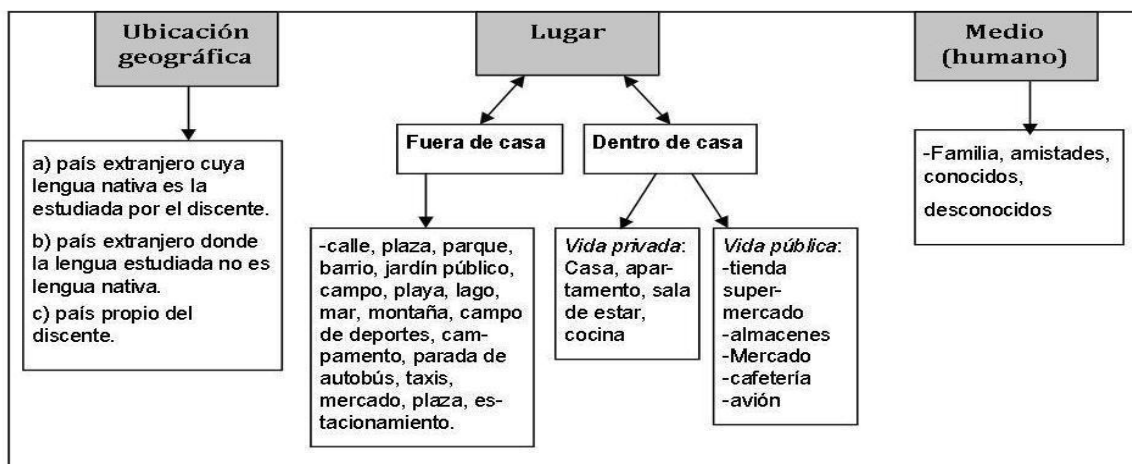


Gráfico 43. Slagter y las tres formas en que se puede poner en uso una lengua extranjera: por su ubicación geográfica; el lugar: dentro o fuera de la casa, y a través de un medio humano

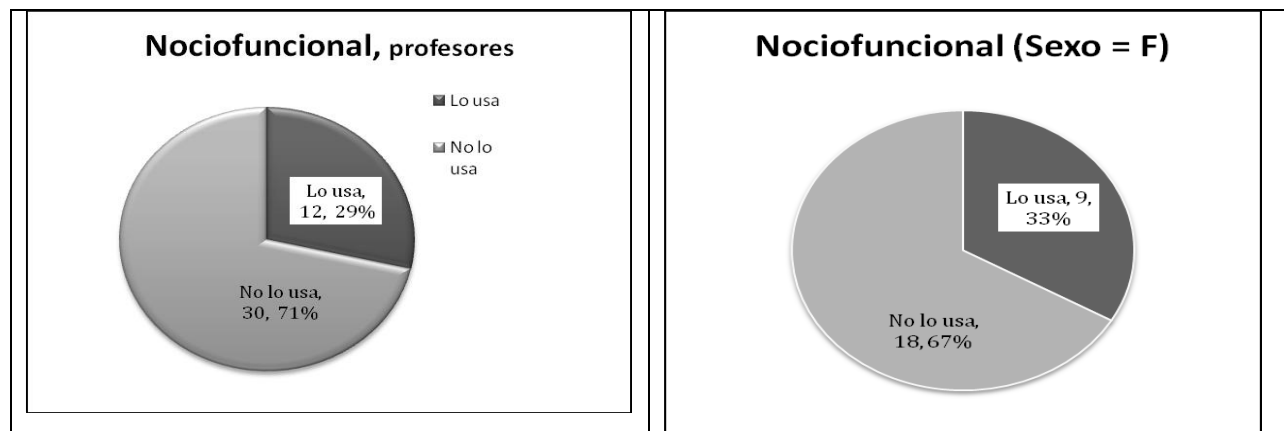
White (1988:17) también rescata los resultados del trabajo de Wilkins y la posterior especificación del Nivel de umbral del Consejo de Europa. Según White, hay dos puntos valiosos de esta labor de Wilkins: hacer que el significado fuera primordial en relación con las teorías del lenguaje; y el desarrollo y la promoción del análisis de las necesidades.

Considerando el análisis de necesidades, White (1988:84) sostiene que “el docente o el planificador investiga el lenguaje requerido para desempeñar un determinado rol o roles” y que el “análisis de necesidades especifica los fines que un discente anhela lograr”. Por ello, Wilkins (1981: 84) considera que “partiendo del nivel de conciencia de los estudiantes y sus necesidades, se propone que del conjunto total de esas necesidades se seleccionen categorías que sean relevantes para la población particular de estudiantes”. No obstante, Richards (2001:54) mantiene algunas diferencias con Wilkins, al manifestar que “el término “*necesidades*” no es tan sencillo como podría parecer” y dice que esa “*necesidad*” guarda relación con un juicio. Y que “ese juicio refleja los intereses y valores de los que hacen dicho juicio”.

Para muchos investigadores, el método nocio-funcional no permite afrontar todos los aspectos de la lengua hablada y aparece como una lengua pre-codificada y tópica. Referente a los materiales, muchos críticos hacen notar que este método dificulta la búsqueda y utilización de ejercicios apropiados y diversos. Así Sánchez Pérez (1992:333) puntualiza que, aunque el programa Nocio-funcional introdujo muchas novedades beneficiosas para la enseñanza de lenguas, no constituye un método por sí mismo, pues se limita a dar un listado de nociones y funciones, y de las estructuras y unidades lingüísticas presentes en ella, sin tratar otros aspectos propios de la metodología. “En conjunto, sin embargo, el manual no llega ni a desprenderse totalmente de los modos y maneras de los métodos estructurales, ni a perfilarse como un nuevo método que ofrezca materiales nítidamente diferenciados de lo que era habitual y actividades adecuadas para lograr objetivos también nuevos, al menos parcialmente”.

En nuestra encuesta, de los 42 docentes, 12 (el 29%) de ellos manifestaron que combinan el método nociofuncional con otros métodos y que pueden establecer diálogos contextualizados que ayudan al trabajo comunicativo dentro del aula. Del total de profesores que lo utilizan, 9 son

mujeres (33% de todas las damas que participaron del sondeo- ver gráfico 45) que enseñan chino, ruso, árabe, español y francés. Esta información puede comprobarse en los gráficos 44 y 45.



Los gráficos 44 y 45 son elocuentes respecto al método Nociofuncional. Un total de 30 profesores (71%) no usa este método. En el gráfico 45, a la derecha, el 33% de las mujeres usa el método combinado con otras estrategias

4.6. El Método Sugestopedia

Creado por el psiquiatra y educador búlgaro Georgi Lozanov. Este método se fundamenta en la sugestión para luego aplicar técnicas de relación que pueden ayudar a estimular la habilidad de un estudiante durante su aprendizaje y memorización de la información. Lehecka (2003), citado por Almanza Casola (2006:125), sostiene que la Sugestopedia aplica las técnicas espirituales del yoga hindú para liberar el cuerpo y la mente de todo tipo de tensiones.

El ambiente tiene que ser ideal para el acto educativo. Por ello, debe tener características que inviten a generar confianza entre el guía y el receptor, tales como la decoración, el mobiliario, la iluminación y forma como está organizada el aula, y la música relajante. A ello se refiere Sánchez Pérez (1997:218) al explicar que

no importa tanto la adquisición de una función comunicativa (saludar, presentarse, etc.), es preferible poner los medios necesarios para que el alumno acceda a esa situación comunicativa de tal manera que nada de lo que le rodea interfiera negativamente en la percepción de los elementos formales que se precisan para comunicarse en tal contexto. No es desafortunado concluir que en esta metodología el buen profesor no es sólo es quien sabe el idioma que enseña, sino y sobre todo, el que conoce los resortes ocultos que mueven al ser humano e influyen en su mente. Es decir, el psicólogo.

Lozanov (1978:72) basa su trabajo en la sugestión, donde se muestra ajeno a la teoría de la lengua y partidario de la música, un elemento que cumple una función terapéutica y didáctica. Lozanov se decanta por la música afirmando que promueve confianza y creatividad. Núñez Bustos (2007:18), al comentar la importancia de la música y hacer énfasis en el trabajo de Mozart, comenta que: “la música es el remedio del alma, que llega al cuerpo a través del alma que lo gobierna; y si al cuerpo se le entrena por medio de la gimnasia, al alma se le debe entrenar por medio de la música”.

Este método aún sigue vigente en América y principalmente en Europa. El profesor presenta el contenido en dos partes. La primera es denominada *fase receptiva* y en ella el docente lee un diálogo bajo un ambiente musical, mientras los estudiantes escuchan la lectura y revisan la traducción. El guía repite la lectura en tanto que los estudiantes lo escuchan en un ambiente relajado. Cuando termina la clase, el estudiante debe releer la lectura en casa antes de dormir y al día siguiente, al despertar, recordar el contenido de la lectura. La segunda parte es denominada *fase activa* y es el momento de la práctica. Hay actividades de dramatización, juegos, música de fondo y ejercicios ping-pong, de preguntas y respuestas. Entre las técnicas más destacadas de la Sugestopedia, Larsen-Freeman (1990:26) señalan las siguientes:

- Adecuación de la sala con luces, butacas y decoración adecuadas;
- Uso de carteles o pósteres en las paredes con informaciones gramaticales;
- Visualización con los ojos cerrados de escenas imaginarias;
- Creación de una nueva identidad descrita por los alumnos;
- Dramatización de situación improvisada;
- Lectura al ritmo de músicas;
- Audición de las lecturas con los ojos cerrados;
- Lectura dramatizada de pequeños textos (los alumnos leen riendo, llorando, cantando, etc.)

Lozanov pensaba igual que Gattegno (representante del M. Silencioso) sobre las barreras psicológicas como causantes de un aprendizaje lento y tedioso. La Sugestopedia evolucionó en el marco de la psicología humanista y tiene la hipótesis que el cerebro humano usa únicamente un cuatro por ciento de sus posibilidades y desperdicia un categórico 96% de su potencial. Por tanto, se necesita estimularlo para romper dichas barreras psicológicas.

La Sugestopedia tiene cuatro componentes bien definidos: la autoridad; la recreación donde intervienen juegos, las canciones y los ejercicios físicos. Adicionalmente se apoya en la relación como factor de estimulación positiva. A continuación, la doble fuente de aprendizaje, que es el aprendizaje mismo y su entorno. Un cuarto componente es el fondo musical que evita la monotonía e impulsa la relajación. Poniendo en práctica esos cuatro elementos, el objetivo es acelerar el proceso hacia una competencia de conversación avanzada.

Respecto a la autoridad, Lozanov (1978:252) sostiene que la actitud y el comportamiento del docente es un elemento clave para garantizar el éxito de una actividad sugestopédica. “El profesor en una sesión sugestopédica no solo irradia estímulos sugestivos efectivos, sino que también coordina los estímulos sugestivos del entorno de una manera positiva para que los alumnos aprendan. Una de las metas de la Sugestopedia es liberar las mentes de los aprendices en el marco de las normas sugerentes de la sociedad”. Además, se puede hablar de otras características de la Sugestopedia:

- Un ambiente afectivo, adecuado para el momento de la relajación, el principio de todo acto educativo.
- El uso de actividades comunes como las preguntas y respuestas, los juegos de roles, las canciones, la imitación y toda una gama de ejercicios lúdicos y físicos.
- El papel del estudiante es atender las sugerencias, mostrarse receptivo. El profesor imparte docencia y actúa como un psicólogo, trata de influenciar en la mente del aprendiente con una actitud solemne buscando alterar su estado de conciencia, el aumento de su comprensión y memorización.
- Tiene la premisa que a todos los estudiantes se les puede enseñar un contenido determinado a un mismo nivel de destreza.
- La lengua está contextualizada a través de diálogos basados en la cultura, y se practican las funciones lingüísticas de modo interactivo (Moreno (1997:115)
- El aprendizaje de la lengua objetivo se fundamenta en el trabajo del alumno para dominar un listado de vocablos bilingües muchas veces muy largo.
- Hay un protagonismo importante de la música y el ritmo.

4.7. Método Audiolingual o audio-oral

Apareció como alternativa al método Gramatical y de la Traducción. Se fundamenta bajo la premisa de que la lengua es un sistema de estructuras y que, sin el uso de su lengua materna, el estudiante puede dominar una segunda lengua y hablar de forma automática. A él se refiere

Neuner (1989:149), al afirmar que “la base de este método es el análisis de la lengua hablada y el procedimiento es descriptivo e inductivo”. Esta estrategia para la enseñanza de idiomas es conocida también como “método audio-oral”, “enfoque oral” o “método lingüístico”.

Para los lingüistas Anthony y Norris (1969:5), “el método audiolingual tiene su base teórica en la comprensión de la naturaleza del lenguaje humano y la psicología del aprendizaje de una segunda lengua bastante diferente del método de la traducción gramatical o incluso del método directo”. Citando a Fries (1945:3), Anthony y Norris (1969:5) destacan que la enseñanza del lenguaje tiene dos premisas básicas de la lingüística estructural con respecto a la naturaleza del lenguaje, que hace eco a la propuesta del método audiolingual: que el lenguaje es principalmente oral y que el lenguaje es un sistema de patrones estructurales contrastantes. Incluso hay una tercera premisa: el lenguaje es una actividad comunicativa de las sociedades humanas y de precisión, y no corrección. Fries (1945:3) dice, al respecto, que esa precisión “debe ser basada en una descripción realista del lenguaje utilizado por los hablantes nativos para llevar adelante sus eventos”.

Para Anthony y Norris (1969:5), las premisas de Fries (1945) reflejan la propuesta del método audiolingual en el aprendizaje de idiomas, en cuanto a que:

- a) El estudiante debe aprender de forma oral, con velocidad normal.
- b) Los principales patrones estructurales del sistema lingüístico, presentados en contextos significativos, son los materiales del lenguaje que deben aprenderse.

Para muchos investigadores, la teoría de este método se basa en el establecimiento didáctico de la lingüística estructural (concepción de la lengua) y el análisis contrastivo (teoría del aprendizaje). Los lingüistas hicieron uso de nuevos tipos de sonidos y novedosas estructuras de organización lingüística. Según Agudelo (2011:42), en el método Audiolingual “la lengua es concebida como un sistema compuesto de elementos relacionados de manera estructural que tiene como fin codificar el significado, cuyos elementos son los fonemas, los morfemas, las palabras, las estructuras y los diferentes tipos de oraciones”.

El método audiolingual lo patentó en 1964 Nelson Brooks en el que muestra un especial interés por la fonética, la fonología y la morfología. Se le considera el primer método para la enseñanza de idiomas que concretiza principios de la naturaleza de la lengua: el estructuralismo. Destaca la lengua como un elemento relacionado a la cultura; y el significado, como un contenido semántico. Hay una especial observación y análisis científico de la producción

lingüística de los hablantes nativos., hay un análisis inductivo de los fenómenos lingüísticos y una priorización por el estudio de la lengua oral y en segundo plano, la lengua escrita.

Su aparición obedece al interés del gobierno de los Estados Unidos por desarrollar programas y métodos capaces de formar intérpretes y traductores militares, de especial necesidad durante su participación en la Segunda Guerra Mundial. Richards y Rodgers (2003:57) mantienen que el gobierno americano pidió a las universidades elaborar programas de lenguas extranjeras para el personal militar. Hubo un interés por intérpretes de idiomas como el alemán, francés, italiano, chino, japonés, malayo y otras lenguas.

Adicionalmente, la influencia mundial de los Estados Unidos empezó a crecer y por ello surgió el interés de miles de ciudadanos del mundo por contactar con personas e instituciones norteamericanas. Entonces la enseñanza del inglés fue una prioridad y se convirtió en un factor para el uso del método audiolingual. Por eso, Richards y Rodgers (1986:46) afirman que “de esta forma nació en América la mayor industria aplicada a la lingüística; comparaciones sistemáticas del inglés con otros idiomas, con el objetivo de resolver los problemas fundamentales del aprendizaje del idioma extranjero”.

El método audiolingual promueve hábitos repetitivos, hay una prioridad por la enseñanza auditiva y considera que la lengua objetivo se aprende de la misma forma que la lengua materna. El aprendiente estudia la lengua meta de forma automática sin la necesidad de reflexionar sobre la lengua. Se trata de imitar a un hablante nativo. La producción automática se convierte en un hábito lingüístico, en un hábito repetitivo que imita lo que oye. Se intenta dominar la lengua meta de manera inconsciente, evitando los errores. Si estos se producen, se corrigen de inmediato para evitar “malos hábitos”.

La enseñanza es inductiva. Todos los fenómenos lingüísticos se analizan inductivamente y los diálogos guardan cierta estructura, son elaborados con contenidos seleccionados de la fonología, morfología y sintaxis de la lengua. Los materiales se extraen de obras literarias o textos que se ajustan a ciertas reglas gramaticales. Si hay una buena respuesta oral y una buena pronunciación, entonces también se está utilizando una buena gramática. Con respecto al proceso de enseñanza, se precisan tres pasos importantes:

- Presentación. Es oral, con diálogos y una pequeña explicación. Se hace hincapié de la precisión, se corrigen los errores, se llevan adelante repeticiones exactas y la meta es la memorización de los diálogos.
- Práctica. Bajo el dominio de las estructuras y mucho énfasis en la fluidez, se hacen ejercicios previamente diseñados.
- Aplicación. Se trata de usar las estructuras en diferentes contextos.

Una típica clase audiolingual presenta algunas características como un aprendizaje activo y participativo; una actividad mental y física reflejada en la repetición oral y la interacción, bajo un ambiente creativo e innovador, con actividades repetitivas. Por supuesto, están prohibidas las explicaciones gramaticales y las traducciones. A ello Anthony y Norris (1969:5-6) añaden dos características del método audiolingual: los ejercicios de memorización y práctica se usan ampliamente para establecer las nuevas habilidades lingüísticas. Respecto a los materiales se sugiere tomar en cuenta los contrastes entre el idioma nativo y los sistemas de idiomas extranjeros. Asimismo, Brown (1994: 57) resalta algunas de las principales características del método audiolingual:

- El nuevo material se presenta en forma de diálogo.
- Las estructuras se secuencian mediante el análisis contrastivo.
- Los patrones estructurales se imparten utilizando ejercicios repetitivos.
- El vocabulario es muy limitado y se aprende en contexto.
- Hay mucha importancia en la pronunciación.
- Se permite escaso uso de la lengua materna a los profesores.
- Hay poca o ninguna explicación gramatical. La gramática es inductiva.
- Las respuestas exitosas son reforzadas inmediatamente.
- Se alienta a que los estudiantes hagan un gran esfuerzo para producir expresiones libres de errores.
- Existe una tendencia a manipular el contenido de la lengua.

En nuestro sondeo realizado a estudiantes y profesores, los resultados fueron los siguientes:

- a) De los 42 profesores, el 50% de ellos (21) lo utiliza en las aulas. Después del Enfoque Comunicativo es la estrategia pedagógica más utilizada por los docentes. 17 de ellos lo usa mezclado con varios métodos, como se comprueba en el gráfico 46.

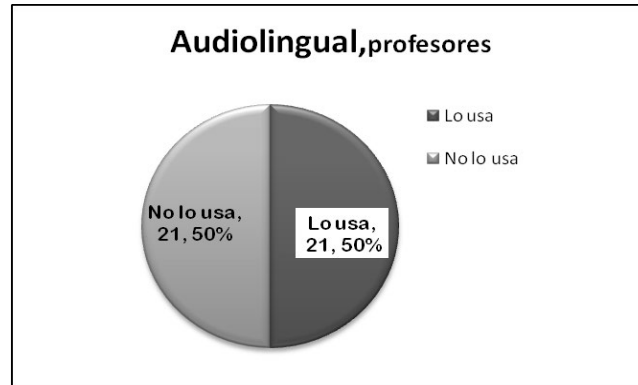


Gráfico 46. El 50% de los profesores utiliza el método audiolingual

- b) De acuerdo al sexo del docente, el 52% (14) de las mujeres participantes utiliza el método audiolingual. Yuriko Miller, profesora de japonés en la escuela Diplomatic Language Services, manifestó que este método ayuda porque su contenido es bastante estructural, con diálogos repetitivos y mucha competencia oral.
- c) Por su nivel de educación, separamos a los profesores en dos grupos. Aquellos que tienen bachillerato (31), y quienes tienen título de magister y doctorado (11). Como vemos, hay más profesores con el grado de bachiller y prefieren los juegos de pregunta-respuesta como un estilo de practicar estructuras. Por eso usan el método audiolingual.
- d) Por el sexo de los docentes y considerando los siete métodos (*en total fueron 8, pero el método del silencio no consiguió voto alguno*) vemos que el 33.3% de las mujeres eligieron el método audiolingual y los hombres alcanzaron el 16.7%, como se puede comprobar en el gráfico 47.

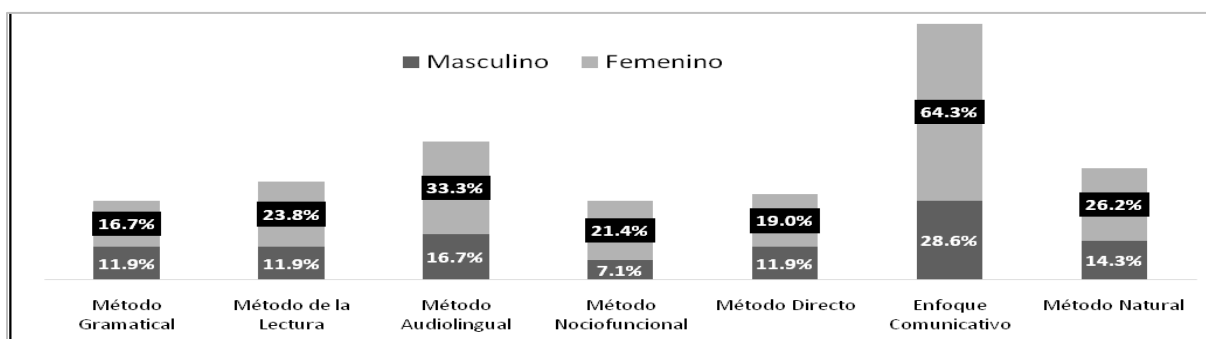


Gráfico 47. Las mujeres (33.3%) eligieron el método audiolingual en segundo lugar. En el primer lugar

es notoria la gran afinidad de los docentes por el enfoque comunicativo

Con respecto a los estudiantes, solo tres de ellos eligieron el método audiolingual. Fueron dos hombres y una mujer con título de master. Un estudiante de ruso con más de 40 años de edad dice que prefiere el método audiolingual combinado con el método gramatical. Los otros dos, aprendientes de español y con menos de 40 años, son un hombre y una mujer que gustan aprender a través de la música y guiados por su profesor.

4.8. El Método Directo

Forma parte de los llamados métodos naturales y es también conocido como el método Berlitz. Se le llama Método Directo porque trata de establecer de manera inductiva una relación directa con la lengua meta, la lengua hablada “viva”, es decir, la asociación de formas del habla con las acciones, gestos y situaciones sin que intervenga la lengua materna del aprendiz.

El MD auspicia la enseñanza de idiomas de manera similar como los niños adquieren su lengua materna. Bajo la supervisión de un profesor nativo en la lengua meta se prioriza la interacción oral, un enfoque inductivo de la gramática, y el uso espontáneo de la lengua meta sin traducción. El objetivo es elaborar un vínculo directo entre el significado y la 2ª lengua. Para muchos especialistas el método directo es la continuación del método “natural” tradicional y, según Neuner (1989:148), “desarrolla un concepto por el cual se otorga prioridad a la lengua hablada por delante de la gramática y la traducción”.

Apareció a finales del siglo XIX como lengua de ensayo para quienes cuestionaban el método gramatical y buscaban nuevas alternativas en la enseñanza de idiomas. Gouin, Marcel, Prendergast y otros expertos sostienen que este método prefiere, antes de la gramática, impulsar los modelos de habla. Los principios metodológicos del MD se fundamentan en un análisis de la lengua y en el estudio de la psicología. Para ellos, la lengua nativa del aprendiente es el verdadero ejemplo de cómo se puede dominar una segunda lengua. En Estados Unidos se difundió el método directo gracias a Maximiliano Berlitz y L. Sauveur, quienes lo pusieron en práctica en sus escuelas.

Berlitz, alemán de origen, fundó una serie de escuelas de idiomas que aún mantienen vigencia y que llevan su nombre. Sus escuelas promueven el Método Directo, cuya técnica según, Sánchez Pérez (1997:142), “se centra en dos principios: Hacer preguntas serias y pertinentes para facilitar la respuesta del alumno. Relacionar pregunta y respuesta de manera que ambas estén hilvanadas y que una conduzca a la otra. Esta es la clave para que los alumnos comprendan aquello lo que se está hablando. El material y la charla pueden no tener coherencia ni sistematización gramatical, pero sí deben tener coherencia *comunicativa*”. Asimismo Madrid y García Sánchez (2001:119) sugieren que los principios del método directo tienen ciertas características como “no traducir bajo ninguna circunstancia, impulsar un fuerte énfasis en el trabajo oral, evitar las explicaciones gramaticales en las primeras etapas. También, hacer el uso máximo de preguntas y técnicas de respuesta para alentar la interacción”. Para Larsen-Freedman (1986: 29), el profesor y el estudiante se convierten en socios del proceso de enseñanza-aprendizaje y que “el objetivo principal de este método es relacionar el significado y el idioma de destino directamente a través del uso de objetos reales, imágenes o pantomimas”. Y el mismo Berlitz declara en el manual del profesor (1971: III) que el principio fundamental de su método es “el uso constante y exclusivo de la lengua extranjera y la asociación directa de la percepción y el pensamiento con los sonidos y el habla extranjeros”.

El material didáctico consta de audios y libros de textos elaborados con un lenguaje sencillo, con temas y diálogos de la vida real; y con ilustraciones que proporcionan una ayuda visual al estudiante y su profesor para: interactuar, preguntar y responder. A su vez, iniciar diálogos con oraciones interrogativas tales como: ¿Qué pasó?, ¿Cómo pasó?, ¿Dónde ocurrió?, ¿Quiénes participaron?, ¿Por qué pasó?, ¿Cuándo pasó? A través del uso de estas palabras interrogativas el profesor inicia un sinnúmero de preguntas que incentivan el diálogo en la lengua meta. Se evita el uso de la lengua materna del estudiante y hay ciertos principios que direccionan el trabajo pedagógico dentro del aula, los que a juicio de Titone (1968: 100) son:

-Nunca traduzcas: demuestra.

-Nunca expliques: actúa.

-Nunca hagas un discurso: haz preguntas.

-Nunca imites errores: corrige.

-Nunca utilices palabras aisladas: usa oraciones.

-Nunca hables demasiado: haz que hablen mucho los alumnos.

- Nunca uses el libro: usa tu propia programación.
- Nunca saltes el orden: sigue tu programa.
- Nunca vayas demasiado de prisa: sigue el ritmo del alumno.
- Nunca hables demasiado despacio: habla normalmente.
- Nunca hables demasiado rápido: habla con naturalidad.
- Nunca hables demasiado fuerte: habla con naturalidad.
- Nunca seas impaciente: tómatelo con calma.

Haber trabajado con este método en los inicios de nuestra labor pedagógica nos permite dar a conocer algunas características adicionales de este método:

- a) el profesor debe ser nativo en la lengua meta. La traducción no está permitida y es considerada un elemento de interferencia.
- b) hay un enfoque inductivo en la gramática. Es un aprendizaje imitativo, asociativo e inductivo. Se trata de establecer un sistema independiente del idioma materno del aprendiente.
- c) se prioriza un vocabulario de palabras y frases de uso diario, de uso frecuente en la vida cotidiana. Gestos, acciones, mímica y el uso de objetos e imágenes apoyan esta labor.
- d) se fomenta desde un primer momento que el estudiante piense y hable en la lengua meta. La regla es siempre pensar en la lengua extranjera.
- e) el estudiante y su profesor leen en voz alta, se corrige la pronunciación de inmediato y los textos son comentados luego que el profesor da una explicación sobre el nuevo vocabulario. La interacción de preguntas y respuestas permiten conocer el nivel que va alcanzando el estudiante. Se busca la fluidez en el habla.
- f) es un método natural que explota las técnicas intralinguales y enseña la lengua meta de la misma manera con que se domina la lengua materna. La enseñanza es guiada, pero no autoritaria.
- h) el maestro es un guía, un facilitador de la lengua; y el estudiante es un ente activo y participativo.
- i) dentro de los materiales que se usan hay unos manuales del profesor, que son guías de referencia, pautas de orientación y apoyo. Sin embargo, el profesor goza de autonomía y es el verdadero protagonista.
- j) muchas veces las preguntas del profesor son repetitivas hasta alcanzar que los estudiantes asimilen los contenidos y no cometan errores en sus respuestas. Se pone énfasis en la práctica oral.

Durante el proceso de aprendizaje, Richardson (1983:38) destaca el trabajo del profesor e insiste que en el MD hay “una primacía de la fonética como una base para la enseñanza de idiomas. Se da importancia a la práctica oral y la necesidad de que el lector sea el centro de la instrucción, en el principio de asociación directa entre lo que se refiere y la nueva palabra en el idioma extranjero; en la enseñanza de la gramática por métodos inductivos y de la evitación de la palabra escrita o impresa”. Para llevar adelante este proceso, el manual del profesor de las escuelas Berlitz (1971: III) propone tres tipos de enseñanza:

- 1- Enseñanza de lo concreto por medio de demostraciones visuales y diálogos.
- 2- Enseñanza de lo abstracto por medio de asociaciones de ideas.
- 3- Enseñanza de la gramática a través de ejemplos y como consecuencia de operaciones analógicas.

Escuchar y repetir los considerandos del instructor es una buena señal par el dominio de la lengua objetivo. Una herramienta esencial es la pregunta, la que se debe hacer apenas se haya “presentado” una palabra o frase. Por ello, es necesaria la presencia de un maestro en el aula, un hablante nativo con gran habilidad lingüística. El profesor juega un papel importante en la interacción, que debe culminar con la asimilación de lo “presentado”. El maestro, aprovechando sus conocimientos fonéticos explica al estudiante como tiene que articular. Richards (1997:9) afirma que la habilidad de los maestros nativos debe ser significativa y mucho más importante que un libro de texto. Respecto a los materiales, el profesor de aula cuenta con:

- Manual del profesor, que proporciona detalles de cómo guiar la actividad en el aula. Las horas de clases deben tener tres pasos: presentación, práctica e iniciativa del alumno.
- Libro de ilustraciones, que contiene dibujos a todo color y material visual para complementar el trabajo del profesor, efectivizar la práctica de diálogos y según los responsables de los cursos Berlitz, para “mantener a los alumnos activos e interesados”.
- Material magnetofónico, que presenta en forma auditiva todos los diálogos que se encuentran en el libro de texto, y que el estudiante tiene la oportunidad de trabajarlos con su profesor; y también fuera del aula. En los audios inicialmente se presentan los diálogos y luego hay una variedad de preguntas de comprensión que el estudiante debe responder. Al final del audio se escucha otra vez todo el diálogo, pero esta vez está editado en oraciones para que el alumno tenga la oportunidad de repetir y confirmar sus adelantos auditivos y de comprensión.

- Libro del alumno, que se usa como material de referencia y contiene lecturas (diálogos y textos narrativos), ejercicios escritos, práctica de funciones (saludar, pedir, ayudar, asistir, etc.), actuaciones, temas de discusión y cuadros sinópticos.

Todos los profesores de la escuela Berlitz deben considerar diez pasos para trabajar los diálogos y textos:

- ambientación: hay una serie de diálogos cortos que reflejan una especie de transición hacia el tema de la lectura.
- lectura del texto: muchas veces es compartido párrafo por párrafo entre el instructor y su estudiante. Se hace en voz alta y se trata de trabajar la vocalización y pronunciación.
- presentación del vocabulario: el profesor responde a las inquietudes del estudiante y da a conocer el significado del nuevo vocabulario. Se sugiere formar oraciones utilizando las palabras nuevas con la intención de comprobar el grado de entendimiento del aprendiente.
- preguntas de comprensión general: el profesor hace una serie de preguntas sobre el tema leído y el estudiante responde. Así se confirma el grado de comprensión y entendimiento alcanzado por el aprendiente.
- segunda lectura: se vuelve a leer el texto y se hace con mayor fluidez, se corrigen los errores.
- resumen del texto leído: es el momento en que el estudiante demuestra su grado de afianzamiento al nuevo vocabulario y el tema en general. Con el libro cerrado, el alumno trata de hacer un resumen del texto leído. Se valora la construcción de frases y oraciones, la fluidez con que trata de explicar todo lo que ha leído y aprendido.
- preguntas del alumno: es el momento en que el estudiante hace las veces de profesor y ejecuta interrogantes que deben ser respondidas por su guía.
- prácticas de la estructura: hay una nueva fase de preguntas y respuestas. También se practica la estructura del idioma, se repasan los tiempos. Por ejemplo (20), se hace una oración en el tiempo presente y se pide que el estudiante lo cambie al pretérito.

Profesor: Yo **como** un arroz con pollo...*ayer*...

Alumno: Ayer yo **comí** un arroz con pollo.

- actuación o discusión: el profesor relaciona el tema con las vivencias y experiencias del propio estudiante. Hace una serie de preguntas. Por ejemplo (20a), si el tema es sobre la experiencia de una pareja que va a un restaurante, el profesor hace preguntas del tipo: ¿Ustedes van a un

restaurante?, ¿con qué frecuencia van a un restaurante?, ¿qué tipo de restaurante les gusta? O - ¿qué les gusta beber... agua, café, una cerveza, una copa de vino?

- asignación de tareas escritas: el libro del estudiante tiene ejercicios que el estudiante debe cumplir en casa y traerlos desarrollados para la siguiente sesión. También el profesor puede preparar algunas tareas de acuerdo con el tema discutido en la clase.

Respecto a las correcciones se recomienda hacerlas durante la enseñanza y práctica, y disminuirlas cuando el aprendiz toma la iniciativa y se muestra participativo. El Método Directo fue, en su momento, una opción diferente al Método Gramatical. Así Rivers (1968: 20) sostiene que “el método directo ha sido útil, ya que "proporciona una manera emocionante e interesante de aprender la lengua extranjera a través de la actividad. Demostró ser un éxito en la liberación de los estudiantes de las inhibiciones con demasiada frecuencia asociados a hablar una lengua extranjera, sobre todo en las primeras etapa”. Una muestra de su funcionamiento puede verse en el gráfico 48.

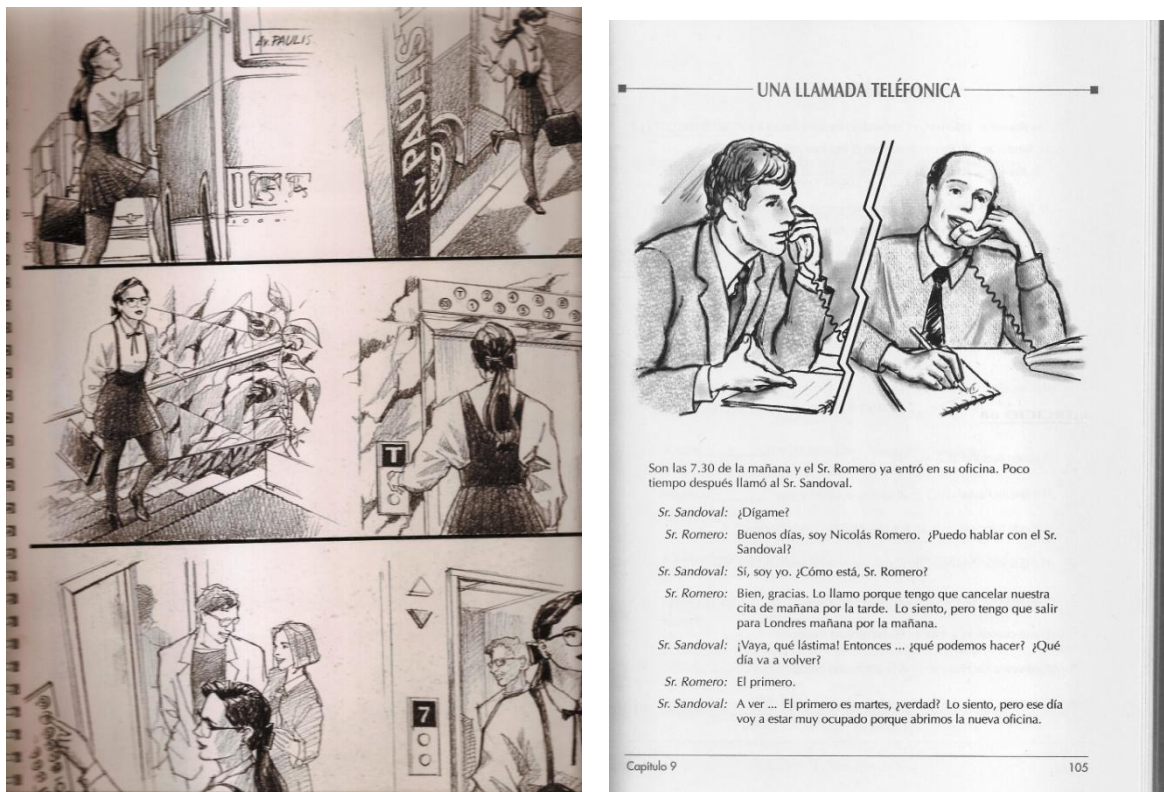


Gráfico 48. A la izquierda, la pg. 52 del libro de ilustraciones. A la derecha, la pg. 105 del Capítulo 9 del libro 1-2, para estudiantes del nivel inicial

En nuestra encuesta, 13 de los 42 profesores, es decir, el 31% de ellos utiliza el método directo combinándolo con otras estrategias pedagógicas (ver gráfico 49).

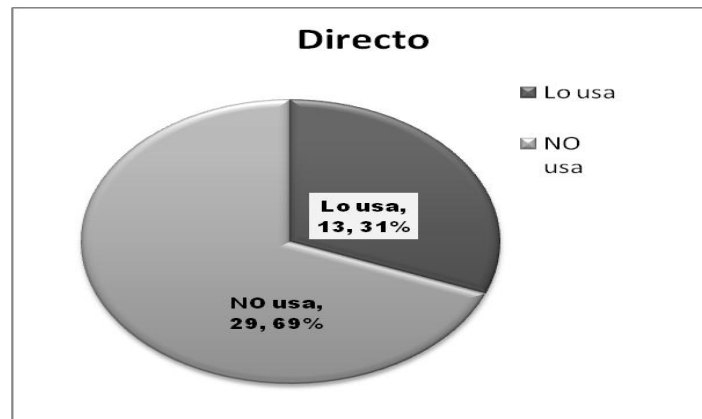


Gráfico 49. Los profesores usan el método directo combinado con otras estrategias pedagógicas

- Considerando el sexo del profesor, son las mujeres quienes más lo utilizan, 8 de ellas lo hacen combinando con el método directo, el enfoque comunicativo, el audiolingual, nociofuncional e incluso el método gramatical.

- De acuerdo a su experiencia en las aulas, los profesores que tienen menos de 10 años (7 en total, que hacen el 44% - ver gráfico 83⁹⁷) son los que más usan el método directo.

Respecto a los 46 estudiantes adultos que intervinieron en el sondeo, 15 de ellos manifestaron sentirse a gusto con el método directo. Tres de ellos, un bachiller y dos magísteres (español, indonesio y francés) lo prefieren de forma exclusiva. Los 12 restantes lo combinan con otras técnicas pedagógicas. Son los hombres (cuadro13) quienes eligen mayoritariamente el método directo (9 en total). De acuerdo con su educación, los que tienen un título de magíster (9 de ellos) y con más de 40 años (9) se decantan por la técnica pedagógica en referencia.

Educación Estud.	M. Directo	% global	Sexo, estud.	M. Directo	% global	Edad, estud.	M. Directo	% global
Bachiller	5	8 %	Femenino	6	10 %	Menos 40	6	10 %
Master	9	15 %	Masculino	9	15 %	Más 40	9	15 %
Ph. D	1	2%	Total	15	25%	Total	15	25%

Cuadro 14. Quince de los 46 estudiantes – especialmente los hombres y quienes tienen mayor educación– optan por el método directo combinado con otros métodos

⁹⁷ Los gráficos del 81 al 84, que reflejan las encuestas realizadas sobre el método directo, están en el anexo 6.

4.9. Enfoque Comunicativo por Tareas

Aparece en los ochenta y se consolida en los años noventa como una clara respuesta a la evolución de los enfoques comunicativos. Basado en tareas organizadas y específicas, ayuda al estudiante a desarrollar el dominio de la lengua a través de situaciones del mundo real y usando sus habilidades en el nivel que va alcanzando. Fernández López (2001:15) tiene una particular forma de presentar este enfoque, al afirmar que “tarea” es en términos generales cualquier actividad que se realiza en un tiempo determinado tal como la elección de un sitio, la realización de un itinerario, la información sobre el camino, etc. Luego refiere que el “enfoque metodológico” es una actividad concreta que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad. Y finaliza mencionando que tras una “tarea elegida” se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación.

En efecto, la tarea es el punto inicial para la elaboración de una unidad didáctica que promueve los contenidos lingüísticos y también la aparición de otras tareas que no son aisladas, sino que guardan relación entre sí y que finalmente suman para conseguir una parte o la totalidad de la actividad final. La tarea es entonces una de las características de este enfoque que tiene su punto de apoyo en el profesor, quien propone una actividad individual y secuencial tratando de representar procesos comunicativos del día a día, de la vida real.

A este respecto, Long (1985:89) manifiesta que una tarea es un trabajo realizado por uno mismo o para otros, libremente o para obtener alguna recompensa que puede ser: completar un formulario, comprar un par de zapatos, hacer una reserva de hotel, tomar prestado un libro de la biblioteca (...). Una tarea es, pues, las cien y una cosa que las personas hacen en la vida cotidiana, en el trabajo, en medio laboral, etc. Por su parte, Nunan (1989:10) dice que una “tarea” es cualquier trabajo de clase que involucra a los estudiantes para comprender, manipular, producir o interactuar en el idioma de destino. Su atención se centra principalmente en el significado, en lugar de la forma. Asimismo, el MCER (2002:10) conceptualiza una tarea como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo”.

La aparición de esta nueva propuesta plantea una gama de “escenarios” para que los estudiantes puedan actuar y al mismo tiempo definir actividades que deben cumplir como una manera de impulsar procesos de comunicación en el salón de clases. Luego se escogen los materiales orales y escritos sobre la actividad seleccionada, que se pueden encontrar en periódicos, libros, en el internet. Finalmente se organizan actividades que permitan adquirir conocimientos gramaticales, normativos o culturales que ayuden a ejecutar la tarea final.

Dominar y entender los materiales consolida los conocimientos adquiridos. El objetivo es que el estudiante alcance competitividad, comprensión y se muestre participativo a través de su expresión oral. Importa más el significado que la forma. No obstante, la elección del tema va acorde con los intereses del aprendiente, y el nivel que va alcanzando en la lengua meta. El profesor es un guía y el alumno es protagonista y responsable de su propio aprendizaje. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se permiten facilidades al estudiante para que sugiera su estrategia y estilo de trabajo. R Ellis (2006: 21-22) afirma que, para llevar adelante una lección basada en tareas, se deben cumplir tres fases principales:

- La primera fase es “pre-tarea” y se refiere a las diversas actividades que los profesores y estudiantes pueden llevar a cabo antes de comenzar la tarea. Por ejemplo, si a los estudiantes se les da tiempo para planificar la ejecución de la tarea.
- La segunda fase es “durante la tarea”. Se centra en la actividad misma y ofrece diversas opciones de instrucción, incluyendo si los estudiantes están obligados a actuar bajo la presión del tiempo o no.
- La fase final es “después de la misión” e implica procedimientos para dar seguimiento a la ejecución de tareas. Sólo la fase 'durante la tarea' es obligatoria en la enseñanza basada en tareas. Las opciones seleccionadas "pre-tarea" o fases "post-tarea" no son obligatorias, pero pueden desempeñar un papel importante al asegurar que la ejecución de la tarea tenga mayor efectividad para el desarrollo del lenguaje.

Para ver el funcionamiento del método basado en el “enfoque por tareas”, puede observarse el proceso que se ha de seguir en el gráfico 50:

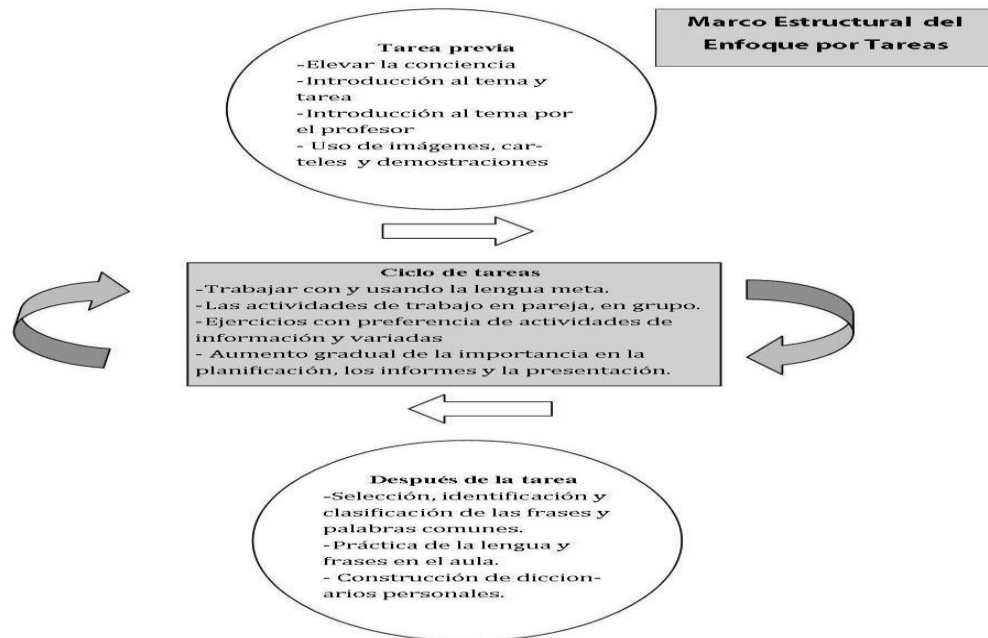


Gráfico 50⁹⁸. El marco estructural del Enfoque por Tareas

Muchos investigadores coinciden en que, previo al trabajo del estudiante, es recomendable que éste observe un modelo de cómo se ejecuta una tarea. Así se reduce la carga cognitiva del aprendiente. Esta etapa tendría mayor eficacia si va de la mano con las estrategias que pueden utilizarse para superar inconvenientes de comunicación. A su vez, ayuda a comprender las características del texto modelo. Cuando los aprendientes tienen idea de lo que van a ejecutar ganan fluidez al momento de hablar, procesan mejor los conocimientos adquiridos y su producción lingüística será evidente, incluso en las tareas más exigentes. Nunan (1989: 1) sostiene que el Enfoque por Tareas se basa sobre los siguientes principios y prácticas:

- Una selección de contenidos basado en las necesidades.
- Un énfasis en aprender a comunicarse a través de la interacción en la lengua meta.
- La introducción de textos auténticos en situaciones de aprendizaje.
- La creación de oportunidades para que los alumnos se centren no sólo en el idioma objetivo, sino también en el propio proceso de aprendizaje.

⁹⁸ El ciclo del Enfoque Comunicativo por Tareas. La fase previa introduce el tema y la tarea. El ciclo de la tarea permite a los aprendientes la oportunidad de utilizar la lengua que ya van conociendo para hacer la tarea, con el apoyo de su profesor. La tercera fase permite un estudio más detallado de ciertas características específicas que se producen durante la práctica del idioma.

- Una mejora de la experiencia personal del alumno. Se convierte en un elemento importante que contribuye al aprendizaje en el aula.
- La vinculación del lenguaje que se aprende con el uso de la lengua fuera del salón de clases.

Durante el trabajo en el aula se usa la lengua materna del aprendiente en forma esporádica, sólo cuando es necesaria. Se busca una enseñanza pragmática e interdisciplinar que tiene por meta dominar cuatro destrezas en el aprendiente: la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita. Referente a los contenidos se consideran cuatro ejes esenciales: gramaticales, léxicos, funcionales y culturales.

Los materiales pueden ser textos de audio, vídeos, una actividad con lluvia de ideas, ejercicios (con espacios en blanco, palabras cruzadas, sopa de letras, etc.), fotos, páginas web y cualquier cosa que promueva el uso de la lengua meta y que permita un ambiente donde los estudiantes usen sus propias estrategias y bajo un contexto determinado. Al respecto, Breen (1987:23) ofrece el siguiente comentario sobre el ECT

es cualquier esfuerzo de aprendizaje de lenguaje estructurado que tiene un particular objetivo, contenido apropiado, un trabajo específico, un procedimiento, y una serie de resultados para las personas que realizan una tarea. Por lo tanto, esa “tarea” se asume para referirse a una serie de planes de trabajo que tiene los objetivos generales de facilitar el aprendizaje de idiomas, desde un simple y breve tipo de ejercicio, a uno más complejo, con actividades como grupo de resolución de problemas o simulaciones, y la toma de decisiones.

En el ECT, los profesores tienen la misión de integrarse en el grupo de trabajo y ofrecer su experiencia, manejo de grupo, y mucho liderazgo para dar seguridad a las iniciativas de los aprendientes. También los docentes proponen técnicas e ideas de acuerdo a los intereses de los estudiantes. El docente es un guía que está listo para intervenir cuando el caso lo amerite.

Para el crecimiento y difusión del enfoque por tareas, el MCER ha jugado un papel preponderante. Intenta incorporarlo en el sistema escolar de todos los países que han hecho eco del Marco Común Europeo. Según el MCER (2000:15), “la comunicación implica la realización de tareas que supone llevar a cabo actividades de lengua y que necesita el desarrollo de textos orales y escritos, mediante la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación”.

En Estados Unidos, varias universidades elaboran y usan materiales didácticos estructurados en forma de módulos pedagógicos, planificados y secuenciados para que el aprendiente haga quehaceres de comunicación. Para Livingstone & Ferreira (2009: 97) “el estudiante es un agente activo de su propio aprendizaje que se encuentra en un proceso continuo de construcción y reestructuración de conocimientos”. Un ejemplo (21) de este enfoque fue la actividad que cumplió una estudiante del nivel A-1. Ella debía confirmar el color preferido de los profesores. La discente tenía que complementar esa tarea con la información que pudiera encontrar en las redes respecto a los rasgos de la personalidad de las personas de acuerdo al color que más le gusta. Carla, que así se llama la estudiante, observó previamente como vestían 14 docentes hispanos y posteriormente visitó sus oficinas para preguntarles por su color preferido.

La estudiante observó a 9 mujeres y 5 hombres, y luego visitó las oficinas de esos docentes. Tras conseguir las respuestas complementó su tarea (de acuerdo a las sugerencias de su instructor) visitando páginas web para informarse sobre la personalidad de los seres humanos de acuerdo a su color preferido, el color favorito de algunos famosos, etc. Carla concluyó con los siguientes resultados:

- a) Las nueve mujeres prefieren el verde y el rojo. Los hombres se decantan por el azul.
- b) Quienes usan el rojo son sociales, enérgicas, pero también muestran afecto, fuerza y apoyo.
- c) Las mujeres que gustan del color verde mantienen armonía y equilibrio. El verde es sinónimo de esperanza, paz. Algunas veces las mujeres que aman el color verde son pacientes, tímidas y modestas. Generalmente estas mujeres son educadas y respetuosas.
- d) Los 5 hombres prefieren el color azul. Ellos gozan de simpatía y afecto. También son sensatos y algunas veces conservadores. Les gusta ser admirados y son tenaces cuando quieren hacer realidad sus proyectos. Muestran su masculinidad.
- e) El azul es el color de preferencia, independientemente del sexo y edad de la persona. El rojo es el color de las pasiones, del odio, de la ira y del amor. Es el color de la guerra, del erotismo y de lo inmoral. El verde es el color de lo natural, de la vida vegetal, es el color de lo refrescante. El verde es el color de Irlanda, de la primavera, el color que alegra la vista sin cansarla.
- f) Los colores rojo y azul son psicológicamente contrarios.

- g) La actriz Katie Holmes, la cantante Alicia Keys y la ex primera dama Nancy Reagan gustan del color rojo. El jugador Leo Messi también prefiere el rojo. Marcas de empresas famosas que usan el rojo son Coca Cola, Toyota, Texaco
- h) El ex presidente G. Bush, hijo; las famosas Katy Perry y Demi Lovato usan el azul. También es el color preferido de empresas como Lan Chile, Dell, Banco Continental.
- i) El escritor Mario Vargas Llosa gusta el color verde. Algunas empresas que llevan el verde en sus logotipos son: Whole Foods, Animal Planet.

En esta actividad la estudiante logró comunicarse, perder el miedo para hacer las preguntas a los docentes en la lengua meta, investigar el significado del color, conocer las preferencias de los famosos; y presentar un folleto con fotos de profesores y algunos famosos vistiendo ropa con su color preferido. Carla tuvo una consecución de tareas y puso en práctica sus destrezas auditivas, orales, escritas; mejoró sus conocimientos gramaticales del español (adjetivos, oraciones condicionales, verbos en tiempo presente de indicativo; nexos discursivos como: pues, entonces, bueno; estructuras aseverativas: ya, claro que sí).

Una actividad similar (ejemplo 22) la cumplieron las estudiantes Eileen y Katty (Nivel A-1). Debían hacer ocho preguntas⁹⁹ a miembros de la comunidad hispana que estaban por los alrededores de un centro comercial comunal en el estado de Maryland, donde había una lavandería, una pollería peruana, un supermercado coreano (*ahora ha proliferado este tipo de negocios con potenciales clientes hispanos y asiáticos*) y un centro de envíos de dinero a centro y sur América. El resultado fue diferente al de Carla. Ellas terminaron frustradas por el comportamiento y la falta de voluntad para responder a las interrogantes por parte de los hombres (*Eileen*) y mujeres (*Katty*) salvadoreños, hondureños, mexicanos y colombianos.

⁹⁹ Las preguntas fueron iguales para los hombres y las mujeres: 1- ¿De qué país es usted? 2- ¿Cuál es su color favorito? 3- ¿Cuál es su comida favorita? 4- ¿Cuántos años tiene en este país? 5- ¿Cuál es su deporte favorito? 6- ¿Qué hace los domingos? 7- ¿Cuántos hijos tiene usted? 8- ¿Qué se celebra el 4 de Julio en los Estados Unidos?

Tal vez Carla tuvo resultados positivos porque los profesores entendieron el motivo de su visita y estuvieron predispuestos a ayudarla; pero los miembros de la comunidad hispana mostraron desidia y sonrisas de burla, escaso interés para apoyarlas. Ellas tenían que entrevistar a diez personas cada una, pero infortunadamente no completaron la tarea.

Personalmente fuimos a conversar con varias personas que fueron abordadas por las estudiantes y dieron las siguientes excusas: ellas parecían misioneras religiosas, no pronunciaban bien el español; no tengo tiempo para contestar sus preguntas; no me da la gana, que vayan a practicar español a otro lado. Como corolario se recomienda que este tipo de tarea se haga con estudiantes que tengan mínimo un nivel A-2 del MCER. Que el profesor acompañe a los estudiantes en su actividad para dar una explicación inicial. Así las personas estarán- *tal vez*- más asequibles a responder. A continuación, ofrecemos un cuadro de las características en el cuadro 15 en el que se puede comprobar las peculiaridades y diferencias entre los métodos y técnicas pedagógicas de estilo tradicional, directo, estructural y comunicativo.

	Tradicional	Directo	Estructural	Comunicativo
Teoría	Aprendizaje deductivo	Aprendizaje inductivo	-La lengua es un sistema de estructuras para transmitir información -Teoría del aprendizaje basada en la psicología conductista -Aprendizaje inductivo	- La lengua es un sistema de comunicación (lo importante es el contenido, no la forma) - Además de la competencia lingüística hay otras competencias necesarias - Importancia del contexto social - Psicología cognitivista como base de la teoría del aprendizaje - Aprendizaje inductivo y deductive
Objetivos	-Corrección gramatical (textos literarios cultos como modelo)	-Uso de la lengua en situaciones cotidianas (lengua habitual del hablante nativo común como modelo)	-Comunicación en situaciones cotidianas (lengua habitual del hablante nativo común como modelo)	Comunicación eficiente (corrección lingüística y una adecuación socio- cultural. El hablante nativo como modelo)
Cultura	Cultura Enciclopédica, independiente de la lengua	-Cultura estereotipada, independiente de la lengua	-Cultura estereotipada, independiente de La lengua	Conocimiento cultural necesario para la adecuación y las funciones comunicativas
Didáctica	Memorización de la gramática y traducción de textos escritos	-Pregunta -respuesta oral	-Memorización de diálogos, repetición de estructuras	Realización de funciones comunicativas en situaciones Contextualizadas, vacío de información.

Cuadro 15. Métodos y técnicas pedagógicas adaptado por Sánchez Pérez, 2004. Este es un gráfico donde sintetizamos los objetivos, la teoría y los estilos que poseen las estrategias pedagógicas que estamos mencionando en el presente capítulo

4.10. El Enfoque Comunicativo

4.10.1. Antecedentes históricos

Como respuesta a las técnicas y métodos conductistas del aprendizaje y el estructuralismo que reinaba, emergió la llamada revolución cognitiva que contribuyó con ideas, principios, métodos y enfoques que innovaron el trabajo en las aulas. Esta denominada corriente lingüística cognitiva que rompió con la tradición generativo-transformacional inició procesos que dinamizaron el aprendizaje de las lenguas extranjeras. A partir del siglo XX, y más específicos, durante los setentas y ochentas aparecieron: el método de la Respuesta Física Total, el Método Natural, la Sugestopedia, y por qué no, el Método Comunicativo y sus variantes.

En el caso del Enfoque Comunicativo emergió en los primeros años de la década de los 70 y tuvo como sus más destacados representantes a George Lakoff (1987), Ronald Langacker (1986), Leonard Talmy y Mark Johnson (1987), quienes propiciaron la lingüística cognitiva y su enfoque del lenguaje para procesar y transmitir información. Su origen fue en Europa como respuesta a los métodos estructurales: El Audiolingual en EE. UU. y el método Situacional en Europa. Palomero, Fernández y Cerdá (1990: 10) afirman que

si el estructuralismo lingüístico y el conductismo psicológico dieron pie al nacimiento del método audio-oral y, con sus matices, de los audio-visuales, fue precisamente la crisis epistemológica sufrida por estos dos paradigmas, unida a una serie de hechos prácticos, la que abriría las puertas a los enfoques comunicativos, que emergieron en los setenta y que han sido dominantes.

Para muchos, el Enfoque Comunicativo se desarrolló en Inglaterra en 1960¹⁰⁰ y se puso en marcha en toda Europa cinco años después, cuando empezó a ser implementado en los cursos de idiomas del sistema escolar. Los nuevos servicios de la comunidad europea dinamizaron la

¹⁰⁰ Richards y Rodgers (2001:153) afirman que “Los orígenes de la enseñanza del lenguaje comunicativo (CLT) se encuentran en los cambios en la tradición de la enseñanza de la lengua británica que datan de fines de la década de 1960. Hasta entonces la enseñanza del lenguaje situacional representaba el principal enfoque británico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera”.

educación y la investigación. El Consejo de Europa desplegó un importante trabajo promoviendo una “revolución educativa” con una nueva visión del aprendizaje, apoyado por coherentes principios didácticos.

En 1973 se formula el proyecto 4 del Consejo Europeo que, según Agudelo (2011: 68), presenta en detalle los contenidos que predominarán en la enseñanza de los idiomas con un cambio importante en el enfoque con respecto a lo que se había llevado a cabo hasta el momento. Se tiene en cuenta las necesidades de los alumnos con respecto a la comunicación, los objetivos se fijan de acuerdo a los componentes nocionales y los funcionales, a los intereses del estudiante y lo que va a utilizar realmente en su vida diaria.

En ese sentido, se fomentan los estudios del análisis de la conversación, del discurso, de la etnografía de la comunicación. En la siguiente década se consolida la visión comunicativa de la lengua, como confirman Richards y Rodgers (2003:239)

El sistema dominante de la enseñanza de idiomas optó en los años ochenta por la enseñanza comunicativa de la lengua como base recomendada para la metodología de la enseñanza de idiomas. Hoy en día sigue considerada como la base más plausible para la enseñanza de idiomas, aunque en la actualidad se entiende que la enseñanza comunicativa de la Lengua significa poco más que una gama de principios muy generales que se pueden aplicar e interpretar de diferentes formas.

Ya en la década de los noventa se masifica la enseñanza comunicativa de segundas lenguas para adultos y los enfoques comunicativos cobran vigencia en todos los niveles educativos. Se trazan objetivos que determinan lo que se hace a través de la lengua y no la descripción de la lengua en sí.

En los noventa resultó vital el aporte de Dell Hymes (1972: 22), al promover el concepto de la *competencia comunicativa*, que en palabras de su autor no es otra cosa que la facultad de un individuo para interactuar de manera eficiente dentro de una determinada comunidad de habla bajo la premisa de saber “cuándo hablar, cuándo no, de qué se habla, con quién, cuándo, dónde y en qué forma”. Hymes cuestionó la premisa de Chomsky, quien basándose en las investigaciones de su maestro Zellig Harris, promovió la sintaxis como punto de atención de los lingüistas, al mismo tiempo que defendió una dicotomía entre competencia y actuación. La teoría chomskiana plantea en su explicación de la productividad lingüística que la gramática de una lengua no es otra que una premisa sobre las bases psicológicas del uso del lenguaje. En otras palabras, es una

visión subjetivista del lenguaje que, además, considera la gramática como una teoría “sobre los estados mentales subyacentes a los procesos que permiten la producción e interpretación de las realizaciones lingüísticas”.

Chomsky muestra una abierta oposición a la teoría saussureana y a través de la gramática generativa, expone su concepción sobre la competencia lingüística que, desde su punto de vista, es el conocimiento gramatical que todo hablante oyente necesita saber de la lengua. Para Hymes, ese conocimiento gramatical no es suficiente, no existe una garantía para llevar adelante una comunicación adecuada. Pero Johnstone y Marcellino (2010: 2)¹⁰¹ afirman que Hymes argumentó a favor de la primacía de la función del lenguaje (...) y vio los principios organizadores del lenguaje como derivados de las funciones del lenguaje, y la adecuación social como criterio esencial para la “corrección” de las expresiones. Estaba interesado en la diversidad lingüística y exigió que el estudio del lenguaje tenga como base esencial la observación etnográfica en lugar de la teorización introspectiva.

Hymes propulsa algo diferente frente a las metodologías estructuralistas y generativistas. En versión de Palacios Martínez (2010:122), Hymes sostiene que “el objetivo del aprendizaje no es meramente un código formal de carácter lingüístico sino el uso que debe estar condicionado por su finalidad. Lo importante es lo que hacemos con la lengua extranjera como vehículo de comunicación”. Eso sí, Chomsky (1965: 3) estableció el término de competencia lingüística, al que definió como el conocimiento inconsciente que el hablante oyente tiene del funcionamiento de una lengua y, además, considera que

la teoría lingüística se centra principalmente en el hablante oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés, y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real.

Hymes difiere de Chomsky y afirma que la competencia lingüística limita al hablante – oyente al no tomar en cuenta los aspectos esenciales del uso de la lengua. Por eso, Hymes (1971:3-23) propone la competencia comunicativa como el término general para la capacidad

¹⁰¹ Los autores sostienen además que Hymes abogó por un cambio de enfoque, alejado del código lingüístico 'la langue' para discurso real, 'la parole'. <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=english> (Visto el 8 de febrero del 2018).

comunicativa de una persona. Por tanto, la competencia comunicativa se ha de entender como el conjunto de habilidades y conocimientos que permite que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. La adquisición de la referida competencia está influenciada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones. La capacidad de interpretar y hacer uso del significado social de las variedades lingüísticas conlleva al buen uso de las reglas de interacción social. Por ello, Hymes (1972:278) puntualiza que

hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas pueden controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad.

Para Hymes, la teoría de la competencia lingüística de Chomsky es incompleta e insuficiente porque los principios a los que alude no están adecuados a las circunstancias en el que son usados. Candlin, Widdowson, Keith Johnson, Brumfit, Halliday, Gumperz, Savignon, entre otros investigadores, muestran su complacencia al trabajo de Hymes y por igual, son partidarios que el aprendizaje de la lengua debe basarse en el desarrollo de la competencia comunicativa¹⁰². Siguiendo a Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1993:21-22), la competencia comunicativa tiene dos facetas: saber y hacer, es decir combina lo sociolingüístico, discursivo, accional, lingüístico y estratégico con la capacidad de poner en práctica ese conocimiento. (Hymes1972), “competencia y desempeño” (Schachter 1990), “conocimiento y habilidad” (Canale y Swain 1980, Canale 1983) y “conocimiento declarativo y de procedimiento” (Kasper 1989), Widdowson (1990), Candlin (1986) y Savignon (1983). Por todo ello, Legutke y Thomas (1991:1) llegan a afirmar que

las últimas dos décadas han visto un gran cambio en los paradigmas en el debate sobre el aprendizaje de la lengua extranjera. Hemos sido testigos de un excitante

¹⁰² Widdowson (1989:135) afirma que la competencia comunicativa, en términos del conocimiento de las convenciones lingüística y sociolingüística, es un conjunto de patrones, un conjunto de normas, que permiten aplicar reglas para hacer los ajustes que sean necesarios de acuerdo a los estándares contextuales. Gumperz (1972:143) sostiene que, mientras la competencia lingüística cubre la capacidad del hablante para producir oraciones gramaticales correctas, la competencia comunicativa describe su capacidad para seleccionar, a partir de la totalidad de expresiones gramaticales correctas disponibles para él, formas que reflejan adecuadamente las normas sociales que rigen el comportamiento en encuentros específicos. Wilkins (1976:19), al referirse al *notional syllabus*, dice que es un programa de estudios que toma en cuenta los hechos comunicativos del lenguaje direccionado hacia una competencia comunicativa. Savignon (1977:3) sostiene que la “competencia comunicativa es la capacidad de los estudiantes para crear significado, interactuar con otros hablantes, a diferencia de su capacidad para recitar diálogos o realizar pruebas discretas de conocimiento gramatical”.

período en el desarrollo de programas para la enseñanza-aprendizaje del idioma y del consecuente aprendizaje y formación de los profesores. Uno de los conceptos clave que ha emergido es la noción de la competencia comunicativa.

No obstante, hay investigadores, como Llurda Giménez (2000:86), que no cuestiona en su totalidad a Chomsky, sino que, más bien, aprovecha su aporte calificándolo como “el punto de partida de otros enfoques posteriores y que, además, la polémica sobre el término de competencia lingüística ha favorecido la aprobación del concepto de competencia comunicativa, como elemento esencial en la adquisición y enseñanza de lenguas”.

Podemos afirmar entonces que la competencia comunicativa encierra todo un conjunto de destrezas y conocimientos necesarios para que el estudiante comprenda, entienda y pueda expresarse.

4.10.2. El punto inicial del período comunicativo

La enseñanza de lenguas extranjeras con enfoques y modelos comunicativos fue el punto inicial de un cambio profundo en la instrucción de idiomas en el siglo XX. Aunque el *Enfoque Natural* no está ampliamente reconocido como parte de los modelos comunicativos, sus principios sirvieron de punto de apoyo para la aparición del *Método Directo*, un modelo innovador en los Estados Unidos gracias al movimiento generado por Sauveur y Maximiliano Berlitz. Precisamente Berlitz sacó provecho de su estrategia pedagógica al promover a nivel mundial escuelas de idiomas que siguen utilizando el *método directo*.

Con el transcurrir de los años y a mediados de 1925, la escasez de profesores nativos en los Estados Unidos mermó el apogeo del Método Directo. Volvieron a utilizarse métodos con cierta inclinación en la traducción y la gramática; pero tras la segunda Guerra Mundial, Estados Unidos se interesó porque sus soldados aprendan lenguas extranjeras. Ello dio lugar al modelo *Audiolingual* o audio-oral, popular en Estados Unidos, que fue cuestionado por Chomsky y su escuela generativa-transformacional. Al mismo tiempo apareció en Francia el modelo Audio visual que se propagó en toda Europa. A continuación, el humanista Caleb Gattegno desarrolló el *Método Silencioso* con marcados principios estructurales.

Luego Curran creó en la década de los 70 el *Aprendizaje Comunitario*, caracterizado por promover la interacción y darle importancia a las necesidades afectivas y cognitivas de los aprendientes. Casi al mismo tiempo James Asher impulsó el Método de la Respuesta Física

Total, determinado por la idea de que podemos estimular la memoria si llevamos adelante actividades motoras durante el aprendizaje de un idioma. Seguidamente Lozanov propulsó la *Sugestopedia*. Después Terrel, utilizando el modelo del monitor de Stephen Krashen desarrolló el *Enfoque Natural* que tuvo mucha repercusión en Estados Unidos y Europa.

A su vez, Wilkins promovió el enfoque didáctico *Nocio-funcional* que de cierta forma define el *Enfoque Comunicativo* como una nueva propuesta didáctica de la lengua. Newby (2011:17) dice que “en los primeros días de la enseñanza comunicativa no era raro escuchar que el término “enfoque nocio-funcional” se utilizara como sinónimo de enseñanza del lenguaje comunicativo”. Wilkins (1976: 13) recomienda la especificación gramatical de los contenidos en cada unidad nocional.

A continuación, la decisión del Consejo de Europa fue determinante para que Van Eck, L. Alexander, Trim y un grupo de lingüistas dieran origen al Enfoque Comunicativo. Fruto del trabajo de los investigadores emergió el nivel Threshold, *nivel Umbral* (2002:2-3)¹⁰³ en español, que define el grado de dominio que el aprendiente tiene de una lengua. Además, sirvió de base para la toma de decisiones respecto al diseño y desarrollo de cursos, programas y textos de enseñanza. Se dinamizó la didáctica de las lenguas extranjeras.

El Consejo de Europa¹⁰⁴ patrocinó también actividades como la publicación de libros sobre la enseñanza de idiomas, fomentó la creación de asociaciones interesadas en la Lingüística Aplicada. Para el Consejo de Europa, fue de alta prioridad el desarrollo de una gama de posibilidades para mejorar la enseñanza de idiomas debido a su interés por mantener relaciones comerciales y diplomáticas con los diferentes países integrantes de la organización.

Posteriormente, nació el *Enfoque por Tareas* que toma en cuenta el marco teórico del Enfoque Comunicativo. Basado en las necesidades de los estudiantes, esta estrategia pedagógica

¹⁰³ Según el MCER, el *Nivel Umbral* debía considerar los siguientes puntos, dentro de los seis niveles que un aprendiente debe superar y dominar en su labor de aprendizaje. Ellos son:

- Las situaciones en las que usará el idioma.
- Las actividades lingüísticas que deberá considerar.
- Las funciones lingüísticas que ejecuta el aprendiente.
- Las nociones lingüísticas que el aprendiente está en condiciones de poder hacer.
- La capacidad que tendrá el aprendiente al finalizar su proceso de instrucción y cómo actuará en una actividad de la vida real.

¹⁰⁴ Newby (2011:21) dice que el Consejo de Europa, a través del *Nivel Umbral* (van Ek, 1975; y van Ek y Trim 1991) y el *Marco Común de Referencia Europeo* ha cumplido una importante misión al expandir las categorías y objetivos en los currículos y los libros de textos de enseñanza de idiomas que siguieron un enfoque comunicativo.

define ciertos “escenarios” en que los aprendientes deben actuar, además de otras actividades que ellos necesitan realizar. Una tarea final pone de manifiesto los objetivos y contenidos de esos “escenarios”. Muchos estudiosos consideran que el *Enfoque por Tareas* es un compendio del Constructivismo, del método Audio-oral, del método directo, y de la Sugestopedia.

Como parte de los modelos comunicativos: enfoque natural, nocio-funcional, enfoque por tareas, enfoques comunicativos con ciertas variables, también se han dado enfoques léxicos, enfoques interculturales, pero todos están caracterizados por cuatro principios fundamentales, según argumenta Melero (2004:702) y con los que estamos de acuerdo:

- a) el uso de la lengua como instrumento de comunicación
- b) la enseñanza centrada en el aprendiente, pues es el eje del proceso de enseñanza -aprendizaje.
- c) el desarrollo de la competencia comunicativa
- d) la utilización de actos simulados sobre actividades de la vida real.

El éxito de los enfoques comunicativos permitió la aparición de versiones que coinciden con el dinamismo y desarrollo de la competencia comunicativa, pero que difieren entre otras cosas: el uso de la competencia lingüística, la gramática; interpretaciones complementarias, sistemas de trabajo, detalles pedagógicos dentro y fuera del aula, descripción del programa, y la responsabilidad de los actores principales: profesor y aprendiz, para el éxito de la misión. En el cuadro 16 representamos esquemáticamente el Enfoque comunicativo nocio-funcional:

Principios Teóricos	Componente práctico
Base lingüística: a) La lengua es un sistema que los humanos la usan para comunicarse entre sí. a) Orientar el aprendizaje de una lengua hacia la comunicación y la interacción. b) La estructura de la lengua expresa los usos funcionales y comunicativos. Defiende la descripción funcional. c) Las unidades fundamentales de la lengua son los elementos gramaticales y su estructura, y las funciones comunicativas. d) El proceso comunicativo debe priorizar la emisión de significados. Para ello debe dominar muchas funciones lingüísticas. e) Bajo un contexto específico se lleva adelante el	Objetivos: 1-El desarrollo de una auténtica competencia comunicativa que permita al aprendiente la habilidad de usar la lengua en situaciones reales. 2- Dinamizar el desarrollo de las cuatro destrezas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión oral. De esta manera se activa el uso de la lengua. 3- Promover la autonomía del aprendizaje, que el aprendiz tome iniciativas. 4- Buscar el equilibrio entre la emisión del significado y la corrección de la forma. 5- Que el aprendiente domine los 4 componentes dentro de la competencia comunicativa: gramatical, discursivo, sociolingüístico y estratégico.

<p>proceso comunicativo.</p> <p>Teoría del aprendizaje</p> <p>a) Las actividades que se dan en medio de actos de comunicación real incentivan el aprendizaje.</p> <p>b) Las actividades que permiten el uso de la lengua en tareas concretas dinamizan el aprendizaje.</p> <p>c) La lengua que tiene sentido para el aprendiente ayuda las acciones de aprendizaje.</p>	<p>Tipo de actividades</p> <p>1-La comunicación es interactuar, por tanto las actividades deben ser interactivas.</p> <p>2-Utilizar material audio-visual y audio oral, incluso dibujos y fotografías. Materiales auténticos, lo más genuinos posibles.</p> <p>3-Variar las actividades en el aula debe ser una característica esencial.</p> <p>4-Promover que el aprendiz desarrolle actividades con cierta libertad.</p>
--	---

Cuadro 16. El enfoque comunicativo y su planteamiento nocio-funcional. Podemos observar su base lingüística y su componente práctico, donde se sugieren una serie de actividades para promover la interacción

4.10.3. Consolidación de los enfoques comunicativos

Tras su aparición en los ochentas, la metodología comunicativa incrementó su liderazgo en las aulas de idiomas gracias a sus actividades interactivas, motivadoras y focalizadas en la lengua como instrumento de comunicación. Según Brown (2000:43), para el éxito de una clase debemos cumplir con los objetivos que permitan que los componentes gramatical, discursivo, sociolingüístico y estratégico desarrollen la competencia comunicativa. Así señala que “En una clase comunicativa los estudiantes tienen que usar el idioma productiva y receptivamente. Los objetivos deben entrelazar los aspectos organizacionales del idioma con la pragmática”.

En el trabajo con estudiantes adultos muchas veces la metodología comunicativa se debe adaptar a sus necesidades y evitar así una estructura rígida en el sistema de aprendizaje. Lo que se plantea son hipótesis de trabajo que implican cierta negociación entre los protagonistas. Oxford (1989:33) añade que “el enfoque comunicativo estimula implícitamente a los estudiantes a asumir una mayor responsabilidad por su propio aprendizaje”. El profesor es un guía dinámico, facilitador; y el estudiante debe mostrar aptitud y participación constante.

Aunque algunos sostienen que el Enfoque Comunicativo cambió las técnicas y estrategias para imponer sus propios argumentos, es justo reconocer que muchos principios y características de otras aproximaciones metodológicas han sido tomados en cuenta, readaptados y optimizados para evolucionar un mejor proyecto a favor de los estudiantes de idiomas. Algo de eso evidencia el *Diccionario de Didáctica del francés* (2000:24) cuando menciona que el Enfoque Comunicativo considera:

las escogencias metodológicas para desarrollar en el aprendiente la competencia para comunicarse presentadas para ser adaptadas y abiertas a la diversidad de conceptos siempre organizados en concordancia con los objetivos a partir de las funciones (actos de habla) y de las nociones (categorías semántico-gramaticales como el tiempo, el espacio, etc.).

En los EE. UU., tras la respuesta de Dell Hymes a la teoría chomskiana se expandió esta nueva concepción de la enseñanza que se enriqueció con el aporte de muchas disciplinas, y trabajos de investigación de lingüistas como Halliday y Mitchell (lingüística funcional), Gumpertz y el propio Hymes (etnografía), Labov (sociolingüística), Austin (la Pragmática), Searle y Wittgenstein (la filosofía del lenguaje), etc. Desde los ochenta hasta estos días hay una experimentación didáctica fluida y amplia que cada vez ha mejorado la propuesta metodológica de los enfoques comunicativos y sus múltiples variantes.

Los enfoques comunicativos son sinónimo de una revolución metodológica que engalanan la época moderna al destacar los aspectos comunicativos y discursivos del lenguaje. Savignon (1977:4) afirma que “la enseñanza del lenguaje comunicativo se deriva de una perspectiva multidisciplinaria que incluye, al menos, lingüística, psicología, filosofía, sociología e investigación educativa”. Savignon agrega que los enfoques comunicativos “promueven el desarrollo de la capacidad funcional del lenguaje a través de la participación de los estudiantes en eventos comunicativos”.

En EE.UU. ha sido profusa la investigación sobre la sociolingüística (comunidades de habla) y la psicolingüística (saber lingüístico y los procesos mentales) que han aportado nuevos matices y enriquecido la propuesta que lidera una visión de la lengua como instrumento de comunicación. Hymes (1972:42-43) sugiere trabajar en el campo sociolingüístico modelos (estructurales y generativos) de descripción sociolingüística, formulación de conjuntos universales de características, relaciones y teorías explicativas. Asimismo, Hymes esgrime la importancia de taxonomías comparativas y etnográficas porque “las comunidades difieren significativamente en las formas de hablar, en los patrones de repertorio y cambio, en los roles y significados del habla”.

Profesores de lenguas en escuelas y universidades consideran favorablemente la opción metodológica del E. Comunicativo porque “ayuda a que los estudiantes desarrollen destrezas y habilidades, y es más realista”. En Washington DC. área (Maryland, Virginia y el distrito de Columbia, donde se encuentra la capital de Estados Unidos, Washington DC.) existen alrededor

de cuarenta escuelas de idiomas que ofrecen sus servicios a niños, jóvenes y principalmente adultos. Se promovió una encuesta con 42 profesores de varios idiomas que se especializan en clases “face to face” e intensivas con estudiantes adultos que trabajan para el gobierno de los Estados Unidos.

Relacionado con otras técnicas y métodos, el Enfoque Comunicativo goza de credibilidad. Su popularidad es tal, que durante dicha encuesta el 92.9% reveló que utiliza en forma permanente el Enfoque Comunicativo. Algunos lo usan combinado con otros métodos (*ver* gráfico 51). Quienes apuestan por el ECI tienen la premisa que “enseñar una lengua es enseñar a comunicarse, motivar a los aprendientes para que consideren que el sistema lingüístico de una lengua es mucho más asequible a través de un proceso fundamentado en la comunicación”. Obsérvese la información obtenida de las encuestas realizadas en los gráficos 52 y 53:

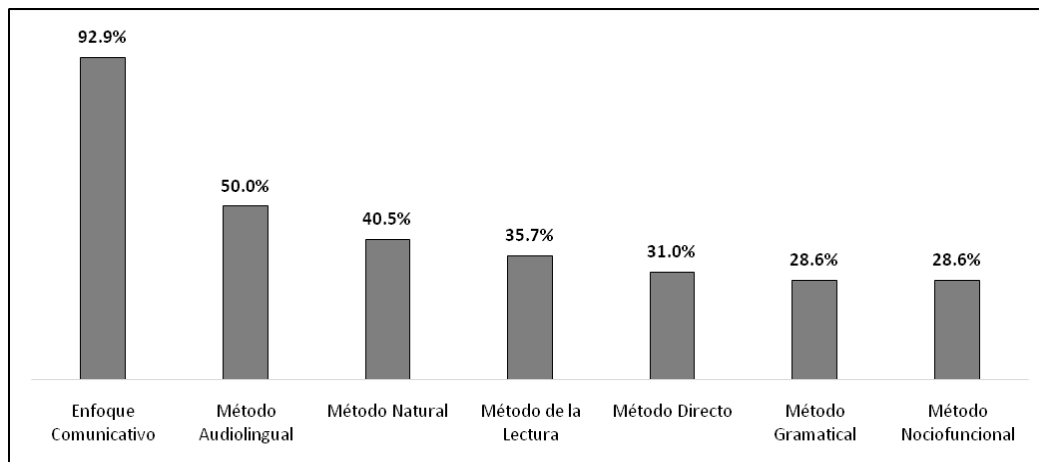


Gráfico 51. El 92.9% de los 42 profesores utilizan el enfoque comunicativo

En el gráfico 52 podemos observar que los 42 profesores son representantes de los idiomas más hablados a nivel mundial. Excepto el inglés, que es el idioma natural de la totalidad de estudiantes, observamos que hay instructores de la lengua china mandarín, árabe, francés, alemán, ruso, japonés, español, etc. Allwright (1976:3) comenta que durante muchos años la enseñanza comunicativa es aceptada porque “es el objetivo adecuado para la enseñanza de idiomas, y que los profesores la usan por formación y también por inclinación”. La gráfica nos permite mostrar el abanico de profesores participantes, representantes de los idiomas que más se hablan en el mundo y que confirman que el Enfoque Comunicativo es la estrategia metodológica favorita de los docentes que imparten clases de idiomas como segunda lengua.

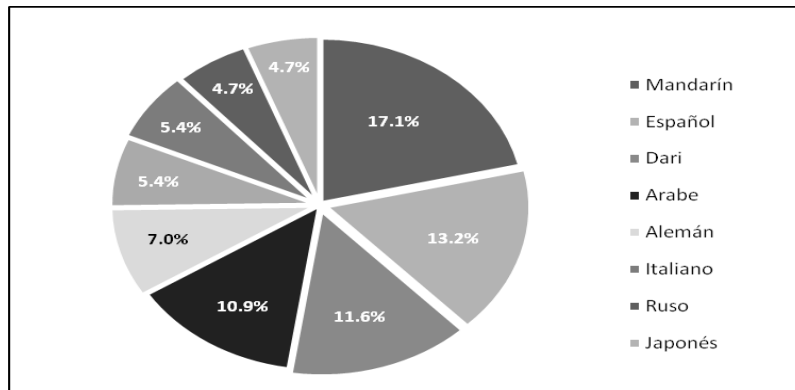


Gráfico 52. Otros datos: Thai, Persia, Farsi y Urdu (3.1%). Francés y turco (2.3%), Macedonio (1.6%). Croata y Coreano (0.8%)

El 17.1% de los encuestados fueron profesores del idioma chino. El 13.2% son docentes de ruso. El 11.6% son instructores de español. Como anécdota podemos decir que ninguno de los encuestados tomó en cuenta el método silencioso.

En el gráfico 53 mostramos el nivel de estudios de los profesores que participaron en la encuesta. Por ejemplo, quienes confirmaron que utilizan el Enfoque Comunicativo, el 60% son bachilleres. El 21% es magíster. El 5% posee un doctorado y un 14 % no quiso responder cuál es su nivel de estudios. Hay docentes que no contestaron a la pregunta, pero son nativos del idioma que enseñan. Tal vez algunos no respondieron porque no tienen un título de profesor o quizás porque tienen un título diferente al recomendado para dar clases de idiomas. Varios participantes reconocieron que son sociólogos, ingenieros, biólogos, filósofos, y que se han convertido en instructores de idiomas como una forma de ganarse la vida en un país que no es el suyo.

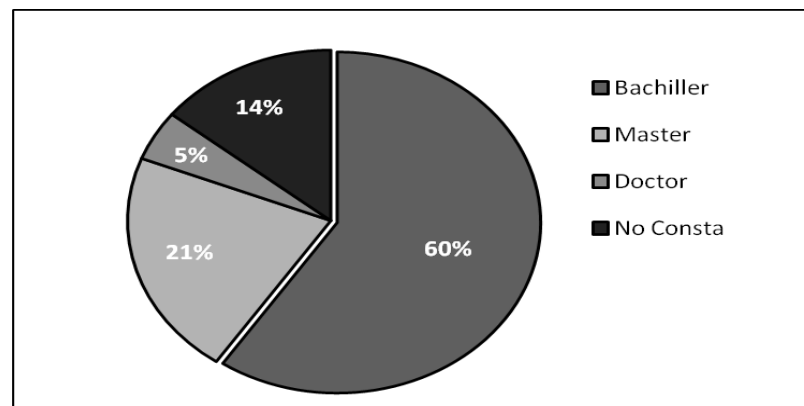


Gráfico 53. Profesores participantes de la encuesta según su nivel de educación

4.10.4. La competencia comunicativa

Aprender idiomas como segunda lengua significa desarrollar una serie de habilidades que nos permitan poner en contexto de uso una suma de competencias y convenciones sociales direccionadas a la interacción y la práctica oral del lenguaje. La competencia comunicativa no es solo estructuras gramaticales de una lengua y por ello creemos que Chomsky tuvo un concepto sesgado, pues consideró únicamente la parte que se refería a la lingüística y estableció una dicotomía entre competencia (conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua) y actuación (uso real, actos de habla en situaciones concretas). Chomsky se decanta por el desarrollo de la teoría lingüística, por las reglas gramaticales. Para Chomsky (1965:3), “la teoría lingüística se centra principalmente en el hablante oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación”.

La premisa de Chomsky originó una fuerte oposición de muchos investigadores, muchos de los cuales eran reconocidos lingüistas de la época. Hablamos de J. Lyons, J. Austin, John Searle, R. Wales, Robin Campbell¹⁰⁵, Firth, Halliday, quienes sostenían que Chomsky obviaba aspectos importantes como el carácter social del uso de la lengua, la comunicación interpersonal, las exposiciones adecuadas al contexto en que se desarrolla un acto comunicativo¹⁰⁶, así como aspectos sociolingüísticos.

Hay muchas respuestas disímiles a Chomsky. Así, Lyons (1970:287) afirma que “la habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas socialmente, es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad de producir oraciones gramaticales correctas”. Por su parte, Campbell y Wales (1970:247) señalan que Chomsky había omitido “la capacidad de producir o comprender los enunciados que son apropiados para el contexto en el que se hacen”. Asimismo, Lyons considera que Chomsky “no menciona nada sobre la función comunicativa de las lenguas naturales, como tampoco sobre la naturaleza simbólica de sus elementos o secuencias. En cambio, concentra su atención en las propiedades puramente estructurales”. Otra voz opuesta a

¹⁰⁵ Campbell y Wales escribieron el artículo “El estudio de la adquisición del lenguaje” en el que según algunos investigadores se hace referencia de la competencia comunicativa de una forma muy somera. La llaman “Competencia 2” o la fuerte versión de la competencia. Sin embargo, Cazden (1996) no tiene dudas que Hymes fue el padre de la noción “competencia comunicativa”.

¹⁰⁶ Juan Mayor (1988:75) dice que “sin una comunicación adecuada, el proceso didáctico...o no existe, o no es eficaz”.

Chomsky surgió en los años setenta. Dell Hymes, le enmendó la plana y estableció un concepto más amplio, una visión más coherente sobre lo que es el conocimiento de una lengua. Hymes (1972:278) concibe la teoría lingüística como parte de un conjunto de principios que incorpora la comunicación y la cultura. „Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad”. Hymes distingue, como se observa en el gráfico 54, entre competencia y actuación.



Gráfico 54¹⁰⁷. La competencia comunicativa según Hymes: actuación y competencia

El punto de vista de Hymes difiere de Chomsky, al considerar que, además de las reglas de uso y el aspecto gramatical de las oraciones, también debe incluirse el significado referencial y social del lenguaje. Para Hymes, (1971:284), la teoría lingüística debe también tener en cuenta el rendimiento o actuación, ya que es el único sector que puede relacionarse con el aspecto social del lenguaje, al decir que

el concepto de rendimiento adquirirá una gran importancia en la medida que el estudio de la competencia comunicativa se vea como un aspecto que desde otro ángulo puede denominarse la etnografía de las formas simbólicas, es estudio de la variedad de géneros, la narración, la danza, la música instrumental, el arte visual, que se interrelacionan con el habla en la vida comunicativa de una sociedad, y en los cuales se puede evaluar la importancia relativa y el significado del habla y el lenguaje.

Esta contribución de Hymes fue rápidamente aceptada y valorada por diferentes lingüistas de la época, quienes reconocieron su aporte y ofrecieron alcances para fortalecer esta nueva forma de entender el lenguaje y la comunicación. El concepto de Hymes refleja no solo el uso gramatical sino también los conocimientos fonológicos, morfológicos, sintácticos, y por supuesto, el aspecto social del lenguaje. Por su parte, Wilkins (1981:83) reconoce los propósitos comunicativos del aprendizaje del lenguaje pues vinculan al enfoque teórico con el movimiento

¹⁰⁷ Gráfico tomado del artículo “La Competencia Comunicativa de Dell Hymes”, publicado en julio del 2004 por Charles Lin, pág. 2.

comunicativo más amplio en la enseñanza de idiomas”. Widdowson (1978:13) enfatiza al afirmar que “hay una necesidad de cambiar a la casi exclusiva concentración en la competencia gramatical y dar igual atención a la competencia comunicativa. El conocimiento de una lengua involucra a ambos”.

Además, para Widdowson (1989:130), Hymes incluye varios tipos de criterios en su competencia comunicativa: conocimiento de la posibilidad, viabilidad, adecuación, y ocurrencia y capacidad de uso de lo que es posible, factible y apropiado. Hymes promueve el conocimiento social en la construcción del lenguaje. A su vez, Widdowson (1979:248) considera que “la competencia comunicativa no es una compilación de elementos para la memoria, sino un conjunto de estrategias para procedimientos creativos para realizar los valores de los elementos lingüísticos en contextos de uso”. Años más tarde, Widdowson (1991:14) precisó un nuevo aporte a la enseñanza comunicativa, al afirmar que un acto comunicativo es la unidad más pequeña de un intercambio comunicativo, con capacidad para usar la lengua de manera multipropósitos, llegando a decir que “cuando adquirimos una lengua no aprendemos solamente como componer y comprender frases correctas como unidades lingüísticas aisladas de uso coloquial; aprendemos también como usar de modo apropiado las frases con la finalidad de lograr un efecto comunicativo”.

La comunicación se basa en la interacción interpersonal y sociocultural. Por ello, Savignon (1977:4) considera que la competencia comunicativa es un elemento de base interpersonal que tiene varios niveles de desarrollo y que por ser un proceso dinámico depende de la negociación del significado entre las personas. Savignon afirma que los estudiantes de idiomas son capaces de emitir significados e interactuar con otros hablantes. Su premisa apunta a la interacción. Por ello, con respecto a su trabajo de investigación con estudiantes adultos de segundas lenguas dice que “usa el término competencia comunicativa para caracterizar la capacidad que tienen los estudiantes de idiomas en el aula para interactuar con otros hablantes(...) esta capacidad tiene sentido pues distingue su habilidad de efectuar diálogos, de pedir información, pedir aclaraciones, utilizar coloquios y cualquier otro recurso lingüístico y no lingüístico para negociar significados en la posibilidad de tener a la mano una tarea comunicativa”. Así, Savignon (1977: 1) afirma que la competencia comunicativa “se define en términos de la expresión, la interpretación y la negociación del significado, y se apega a las perspectivas tanto psicolinguísticas como socioculturales en la adquisición de un segundo idioma”.

La opinión de estos lingüistas es un buen complemento de la teoría sobre la competencia comunicativa de Hymes. El mérito es que consolidaron el aporte de Hymes y con sus afirmaciones y premisas dieron forma y respaldo a los fundamentos teóricos del Enfoque Comunicativo. Los modelos tradicionalistas perdieron supremacía y además, perdió valor la hipótesis que dominar una lengua era sinónimo de memorizar las estructuras gramaticales.

Para adquirir una lengua hay que dominar otros conocimientos, analizar los significados comunicativos, subyacer la competencia lingüística a un potencial funcional comunicativo de la lengua: la competencia comunicativa. Adquirir una lengua es ir más allá del conocimiento gramatical y considerar variables sociales, culturales y destrezas experimentadas a lo largo de su vida. Como refiere Savignon (1977:5-6), “la selección de una metodología adecuada para el logro de la competencia comunicativa requiere una comprensión de las diferencias socioculturales en los estilos de aprendizaje”.

Al observar la premisa chomskiana, Hymes fue enfático en afirmar que “el término *competencia* promete más de lo que en realidad contiene. Está restringido a lo puramente gramatical, deja otros aspectos del conocimiento tácito de los hablantes y su habilidad, en las penumbras”. De esta manera, Hymes cuestiona que el término *competencia* esté limitado a las estructuras gramaticales de la lengua y pone en evidencia su “etnografía del habla” como la meta que permite la esfera de la creatividad con respecto al lenguaje, y que dinamiza las habilidades de las personas.

Mencionar “etnografía del habla” es recordar los inicios de Hymes y su deseo de analizar los alcances de la teoría chomskiana. Junto a Gumperz desarrollaron investigaciones para acercar el lenguaje y el habla en un contexto etnográfico o, en otras palabras, en un contexto social. Es ahí donde se origina el concepto de *competencia comunicativa*, que subyace la gramaticalidad y pone de moda la competencia del hablante como un grupo de conocimientos y habilidades lingüísticas, sociolingüísticas y discursivas que se hacen evidentes durante un acto comunicativo.

Muchos autores sostienen que la noción *competencia comunicativa* apareció en una revista en 1964 un artículo titulado “En la competencia comunicativa” escrito por Hymes y Gumperz. Posteriormente, Hymes disertó en un Congreso a inicios de los setenta y Gumperz (1982:152) reconoce la autoría de Hymes al afirmar que

un concepto clave que debemos reconsiderar es la noción de *competencia comunicativa*. Se trata de un término familiar, acuñado por Dell Hymes para sugerir que, en tanto lingüistas preocupados por la comunicación en grupos

humanos, debemos ir más allá de la mera descripción de los patrones de uso lingüístico para concentrarnos en aspectos del conocimiento compartido y de las habilidades cognitivas, aspectos que son tan abstractos y generales como el conocimiento al que se refiere Chomsky con su definición más estrecha de competencia lingüística.

Más adelante vamos a analizar los elementos que integran la competencia comunicativa, pero por ser de interés, graficamos uno de ellos, que se aproxima a nuestra propuesta didáctica. Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1993:16) hablan de competencia lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística y accional (habilidad para realizar los actos de habla y las funciones del lenguaje; reconocer e interpretar emisiones como actos de habla, y reaccionar a tales emisiones adecuadamente). Para Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1993:19), la “situación de los actos de habla y las funciones del lenguaje podrían ser enseñados de manera más efectiva dentro del contexto más amplio de interacción”. Obsérvese la representación de la competencia comunicativa en el gráfico 55:



Gráfico 55. Representación esquemática de la Competencia Comunicativa de Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell

4.10.5. La aportación de Coseriu

Si bien Hymes dinamizó con su aporte la didáctica de la lengua, hay alguien que se le adelantó y desde 1955 se convirtió en una figura destacada de la Lingüística. Nos referimos a Eugenio Coseriu, quien sostuvo que la competencia lingüística es una teoría que se basa en principios y niveles que el hablante debe dominar para saber expresarse. Coseriu contribuyó con su denominada teoría general del *saber hablar*, que Hymes puso de moda en los setenta y al que denominó *competencia comunicativa*. En su explicación, el lingüista rumano afirma que, de acuerdo a tres niveles del lenguaje, corresponden tres planos del saber lingüístico:

- el saber hablar en general o el saber elocutivo, la actividad del habla considerada en el ámbito universal se lleva a cabo dentro de los principios de congruencia del pensamiento mismo y con el conocimiento general de las cosas. Se valoran los textos y los discursos. Coseriu (1955:48) dice que el contexto del hablar es “toda la realidad que rodea un signo, un acto verbal o un discurso”. Para el lingüista rumano hay tres tipos de contexto: verbal, extraverbal e idiomático.
- el saber idiomático o la competencia lingüística particular, que juzga si lo hablado corresponde o no a las normas de una tradición histórica del hablar. Se habla siempre en una determinada tradición histórica y por igual es aplicable al expresarse en lenguas inventadas o construidas. Incluye la forma, contenido y el procedimiento en que se da la actividad lingüística. Coseriu (1974:98) dice que “el saber idiomático, el conocimiento de una lengua y su gramática, es un entorno necesario del hablar, ya que no se puede hablar sino valiéndose de las reglas o procedimientos de una lengua histórica determinada”.
- el saber expresivo o competencia textual, que toma en cuenta los otros dos saberes: el idiomático y el elocutivo. Según Coseriu, el grado de la semántica propia de este saber es el sentido. Se entiende que texto es discurso, por lo tanto, es el saber expresivo, que muchos comparan con la competencia comunicativa de Hymes. “El sentido es el contenido de un texto, es decir, lo que un texto o discurso expresa más allá de la designación y el significado” (1981:284). Para Coseriu (1992:100), estos tres niveles tienen su base en el saber intuitivo de cualquier hablante en cualquier idioma, al tiempo que señala que “La lengua funciona por y para los hablantes, y no para los lingüistas”.

La teoría de Coseriu apareció dentro de un contexto científico como una reflexión teórica de los años 50, casi dos décadas antes de la formulación ofrecida por Hymes. En ambas hay una coincidencia rescatable. Coseriu formuló su modelo *saber hablar* como respuesta opositora al estructuralismo de Ferdinand de Saussure, quien considera la lengua como un sistema formal de signos cuyo funcionamiento se rige de acuerdo a reglas. La decisión de Coseriu coincide con el gesto de Hymes, quien promovió su teoría lingüística como desacuerdo a la teoría chomskyana.

La exposición del modelo de Coseriu ayuda a conocer un poco más el saber intuitivo de los hablantes y a mejorar el conocimiento que los aprendientes tienen de su lengua materna. También a comprender mejor la naturaleza de las lenguas y del lenguaje. Citado por Penas Ibáñez (2005:280), Coseriu (1992) entiende “por competencia lingüística el saber que aplican los

hablantes al hablar y al configurar el hablar. Por ello, la teoría de la competencia lingüística será al mismo tiempo una teoría del hablar en sus rasgos básicos”.

4.10.6. Desarrollo y enseñanza de la competencia comunicativa

Participar de manera adecuada en actos de habla es uno de los propósitos de la comunicación personal. Otorgar al estudiante las armas para que pueda salir airoso de una situación comunicativa es el objetivo esencial de la enseñanza comunicativa. Para ello es importante el desarrollo de la competencia comunicativa como sinónimo de un conglomerado de habilidades que ayuda al estudiante a hacer uso de la lengua en un contexto adecuado. La valoración de la competencia comunicativa ha permitido cambios en los procesos de adquisición y enseñanza de idiomas. Todo ello ha sido fortalecido por el aporte de disciplinas como la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática, la etnografía, entre otros. Así, Savignon (1977:8) sostiene que “todas estas disciplinas están interrelacionadas y dependen del nivel general de la competencia comunicativa”.

Desde los años 80 del siglo pasado hay un giro en la forma de enseñar la lengua. La instrucción formal focalizada en el estudio gramatical cambió por un conjunto de principios que dinamiza el trabajo en las aulas, que promueve la capacidad del aprendiz para usar el lenguaje de manera apropiada en las cotidianas actividades sociales que se presentan. La comunicación entre profesor y estudiante es “un intercambio significativo entre sistemas interactivos”, explica Mayor (1983:225), a través de diálogos y conversaciones en contextos de la vida real y mediante relaciones interpersonales que promueven el intercambio de significados y variables cognitivas.

Conscientes de que los seres humanos están genéticamente predispuestos a aprender e incrementar sus conocimientos, el Enfoque Comunicativo impulsa y estimula la práctica oral, promueve el dominio de un input significativo y controlado bajo estructuras repetitivas que coadyuven procesos mentales de análisis a favor del aprendizaje. Nunan (1989:10) afirma que bajo la metodología comunicativa “los estudiantes se involucran en la comprensión, producción e interacción en el idioma objetivo, mientras que su atención se centra principalmente en el significado en lugar de la forma”. Un ejemplo (23) de cómo se puede potenciar una práctica oral es la conversación con el estudiante Ben, a quien se le corrige los errores bajo un estilo que evita interrumpir su producción:

Profesor: Ben, ¿cómo fue la fiesta?

Ben: fue buena, con mucho comida, baile, la fiesta fue divertido, todos están felices.

Profesor: ¡Qué bien! Pero ¿cómo fue la fiesta?

Ben: Oh, sí, divertida, la fiesta fue divertida.

Profesor: ¿y la comida?

Ben: Disculpe, sí mucha comida.

Profesor: La fiesta fue ayer, ¿verdad? Entonces ¿todos están felices?

Ben: Sí claro, pero, por qué mueve su cabeza negativamente ¿No entiendo?

Profesor: ¿Si la fiesta fue ayer... es correcto? ¿Todos están felices?

Ben: (*pausa*) No, no, todos estuvieron felices, ya entendí.

Este diálogo mantenido en un aula de Washington DC es un ejemplo de práctica oral, donde se potenció una comunicación que ayudó al estudiante a darse cuenta de sus errores. No hubo críticas, no hubo voces altisonantes para promover correcciones, fue un intercambio alturado de emisor y receptor, y viceversa. Al estudiante se le dio la oportunidad de participar, por eso no actuó a la defensiva ni mucho menos se intimidó y por el contrario fortaleció su confianza y autoestima para comunicarse.

La evidente empatía entre los protagonistas fue determinante para negociar de manera feliz los significados, así el estudiante pudo rectificarse y mejorar su output. Es posible que los errores de Ben pudieran haber sido tolerados por el profesor, pues su mensaje era entendible. Sin embargo, primó el criterio del docente para determinar si había que interrumpir y corregir. Consultado el profesor a cargo del diálogo sostuvo que, pese a que había un mensaje claro, conocía la capacidad del aprendiz y por lo tanto adoptó la decisión de hacer las rectificaciones en el momento. Franzese¹⁰⁸ (2017:698) afirma que “el aprendizaje empático profundiza las habilidades de nuestros estudiantes permitiendo un mejor grado de comprensión conceptual y resonante sobre un tema determinado”.

Las rectificaciones del aprendiente evidencian también una buena relación interpersonal de los protagonistas. Cuando hay “química” trasciende una buena base comunicativa que es igual

¹⁰⁸ Franzese (2017:697) refiere también que enseñar con empatía permite la liberación de las vías empáticas para un aprendizaje recíproco, con el sentimiento del profesor en la experiencia del estudiante, y el alumno en la experiencia del profesor. “Hay respuestas empáticas cuando aparecen componentes cognitivos y emocionales como consecuencia de un trabajo empático o como reacción a las “experiencias observadas” uno del otro”.

a llevar adelante tres funciones esenciales: informativa (intercambio de mensajes), reguladora (la comunicación sirve de eje regulador en la relación del emisor y receptor), y afectiva (hay una buena percepción interpersonal que se vislumbra en el mensaje comunicativo, apuntalado por emociones y afectos). Según De la Uz Herrera (2010:5), “para entender la competencia comunicativa como una capacidad de saber qué decir a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar, implica aceptar que la competencia comunicativa no se reduce al aspecto lingüístico, también se consideran aspectos sociológicos y psicológicos”.

El interés por estudiar y analizar la competencia comunicativa como visión metodológica integradora, razonada y social; que conecta la teoría y la práctica, determinó la aparición de una serie de modelos que expresan a las claras su real importancia dentro de la investigación teórica y empírica. Según Savignon (1977:3), este valor se da porque que la “competencia comunicativa, medida en términos de fluidez, comprensibilidad, esfuerzo y cantidad de comunicación en tareas comunicativas no ensayadas, superó de manera significativa la de los estudiantes que no había tenido tal práctica (...) incluso los estudiantes de nivel inicial responden bien a las actividades que les permiten enfocarse en el significado en oposición a las características formales”.

En ese sentido, aparecieron modelos como el de:

- Canale y Swain (1980), autores que centraron su propuesta en la sociolingüística y su relación con otros componentes. Ellos consideraron la comunicación como un proceso dinámico que se puede realizar durante el uso de la lengua. Bagaric y Mihaljevic (2007:97) dicen que el “modelo teórico propuesto por Canale y Swain (1980) tenía al principio tres componentes principales: competencia gramatical, sociolingüística y estratégica. En una versión posterior Canale (1983) transfirió algunos elementos de la competencia sociolingüística al cuarto componente al que denominó competencia del discurso”. En efecto, el modelo de Canale fue más elaborado y propuso cuatro componentes: gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico.
- Farhady (1983), llamado también modelo de la competencia funcional porque sostiene que las funciones están relacionadas a lo que los individuos hacen con el lenguaje en diversos contextos. Farhady sostiene que la competencia comunicativa comprende muchas competencias funcionales dentro de áreas específicas del uso del lenguaje, tales como la función ideacional, manipuladora, heurística e imaginativa.

- Bachman y Palmer (1996). Proponen un modelo basado en la competencia estratégica. Es una propuesta mucho más completa sobre la competencia comunicativa y su capacidad para el lenguaje, con estrategias metacognitivas que explican la interacción del conocimiento y los valores extralingüísticos que mejoran el uso del lenguaje. Celce-Murcia, Dornyei & Thurrell (1993:15) afirman que la propuesta de Bachman y Palmer tiene componentes que son similares al modelo de Canale y Swain, pero que ofrece elementos adicionales y está jerárquicamente ordenado. “Es un paso importante hacia la comprensión de la naturaleza de las habilidades del lenguaje comunicativo y el uso del lenguaje”. Para estos autores, la competencia comunicativa tiene dos componentes generales:

- a) Conocimiento organizacional. Se divide en conocimiento gramatical (vocabulario, fonología, sintaxis, grafología) y conocimiento textual (cohesión, organización, retórica y organización conversacional). Las habilidades descritas participan en un control sobre las estructuras del lenguaje formal para estimular la producción de textos o expresiones gramaticalmente correctas.

- b) Conocimiento pragmático. Está relacionado con la manera de producir palabras y expresiones en diversos contextos, con las intenciones de los usuarios del lenguaje (comunicar funciones como invitar, argumentar, opinar, disculparse) para crear e interpretar el discurso. Incluye dos áreas del conocimiento: convenciones pragmáticas, y sociolingüísticas.

- Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1995). Su modelo es considerado como el de la interacción porque centra su propuesta en el componente discursivo. Este modelo establece cinco componentes: lingüístico, sociocultural, similar al componente sociolingüístico de otros modelos, estratégico, discursivo y accional (como la competencia ilocutiva de Bachman). Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1993:21) afirman que con su aporte quieren influir en las habilidades comunicativas “docentes” de una forma sistemática. “En el pasado la enseñanza se entendía de dos maneras: a) como una actividad directa centrada en fomentar la competencia gramatical y b) como una actividad indirecta, focalizada en estimular todos los componentes de la competencia comunicativa. Nuestra propuesta es adoptar algunas características del enfoque directo para complementar el enfoque indirecto en la enseñanza de las habilidades comunicativas, que por definición debe ir más allá del nivel de la oración”.

La idea de los autores coincide con nuestro aporte, la de tomar algunos componentes e ideas de otros métodos para potenciar la enseñanza comunicativa e incentivar la producción del

alumno durante sus necesidades comunicativas. Incluso, al igual que el ECI, el modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell fomenta la interacción y ofrece una visión integral de los componentes lingüísticos y culturales.

- El modelo MCER (2002). Con la elaboración del *Nivel Umbral*, el Consejo de Europa presenta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, MCER, que avala la competencia comunicativa porque (2002:13) posibilita a la persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. Este modelo establece tres componentes: *pragmático* (uso funcional de los recursos lingüísticos, la producción de las funciones de la lengua, los actos de habla), *sociolingüístico* (condiciones socioculturales del uso de la lengua; las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales; la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad); y *lingüístico* (incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas; y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Según el MCER (2002), la competencia comunicativa incluye la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática, como se ve en el cuadro 17¹⁰⁹ :

Competencia lingüística	Comp. léxica	-elementos léxicos: expresiones hechas, régimen semántico -elementos gramaticales: artículos, cuantificadores, demostrativos, etc.		
	Comp. gramatical	-morfología	-sintaxis	
	Comp. semántica	-semántica léxica	- semántica gramatical	-semántica pragmática
	Comp. fonológica	-fonemas -composición fonética de las palabras	- rasgos fonéticos que distinguen los fonemas -prosodia - reducción fonética	
	Comp. ortográfica	-letras -convenciones tipográficas	- ortografía correcta	- signos de puntuación - signos
	Comp. ortoéptica	-conocimiento de convenciones ortográficas -capacidad de resolver la ambigüedad en función del contexto -conocimiento de la repercusión de las formas escritas en la pronunciación.		
Competencia	Marcadores Lingüísticos de relaciones sociales	-uso y elección del saludo, de las formas de tratamiento -convenciones para los turnos de las palabras -uso y elección de las interjecciones		
	Normas de cortesía	-cortesía positiva -uso apropiado de “por favor”, “gracias”	- cortesía negativa - descortesía	

¹⁰⁹ Gráfico tomado del artículo “Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de Técnicas de Investigación Social” (2009:12) del autor Lluís Valls Campà.

sociolingüística	Expresiones de sabiduría popular	-refranes -expresiones de creencias, actitudes y valores	- modismos	-comillas coloquiales
	Diferencias de registro	Diferencias sistemáticas en la variedad de la lengua usada según el contexto		
	Dialecto y acento	Capacidad de reconocer características socioculturales del interlocutor según: marcadores de léxico, gramática, fonología, características vocales, para lingüística y lenguaje corporal.		
Competencia pragmática	Competencia discursiva	Capacidad de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de la lengua.		
	Competencia funcional	-Microfunciones -Esquemas de interacción	-Macrofunciones	

Cuadro 17. El MCER y su modelo sobre la competencia Comunicativa

4.10.7. Los componentes de la competencia comunicativa

Con la crisis de los modelos estructurales en el área de la didáctica de la lengua emergió la propuesta de Hymes y su competencia comunicativa¹¹⁰, un dinámico concepto que revolucionó la enseñanza de idiomas. Hymes difundió su poco conocido fundamento socio-cultural al que denominó etnografía de la comunicación e insertó la *competencia comunicativa* como el conglomerado de estrategias y normas lingüísticas y no lingüísticas que permiten al hablante lograr relaciones interpersonales efectivas y exitosas en diferentes comunidades y situaciones de habla. El individuo hace uso de las reglas y estrategias aprendidas según el contexto que enfrenta.

Establecer con éxito una comunicación real es posible si el hablante desarrolla componentes que, interrelacionados, potencian la competencia comunicativa. Savignon (1977: 3) dice que hay estrategias de comunicación y recursos lingüísticos y no lingüísticos que guían y alientan a los estudiantes a negociar el significado. Entre esas estrategias están la competencia estratégica y sociolingüística de Canale y Swain (1980), la competencia discursiva, agregada por Canale (1983). Savignon (1977:8) propone en 1983 cuatro componentes para la competencia comunicativa: gramatical, discursiva, sociocultural y competencia estratégica. Para tener éxito en eventos de interacción social en contextos discursivos y socioculturales, es necesario fomentar

¹¹⁰ Savignon (1977:1) confirma que el concepto teórico central en la enseñanza del lenguaje comunicativo es la “competencia comunicativa”, un término introducido a principios de la década de los setentas en discusiones sobre el uso del lenguaje y el aprendizaje de una segunda o lengua extranjera.

cinco sub-componentes: competencia sociolingüística, competencia gramatical, competencia cultural, competencia discursiva, competencia estratégica, tal como se recoge en el gráfico 56:

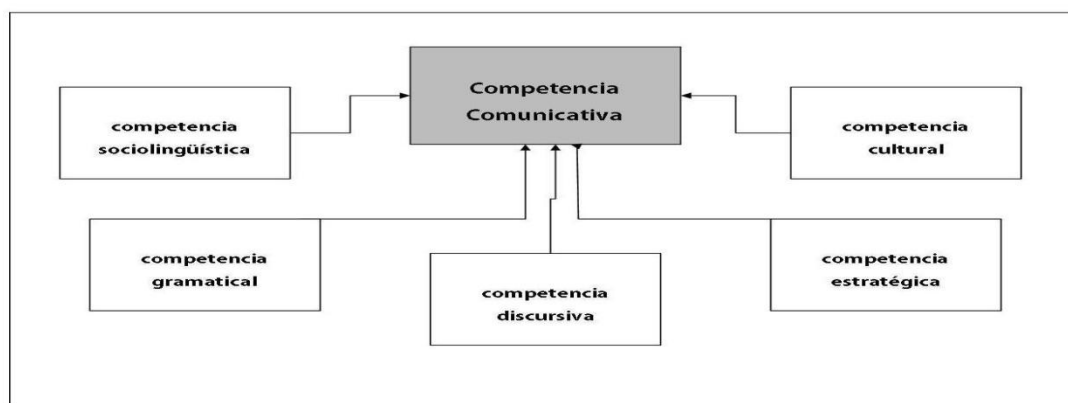


Gráfico 56. Los cinco componentes que están vinculados a la Competencia Comunicativa

4.10.7.1. Competencia Sociolingüística

Esta competencia gira en torno a las condiciones socioculturales. Desarrolla y adapta la producción lingüística en diversos contextos de uso. Bajo normas socioculturales y reglas del discurso hacemos uso de los diferentes significados de acuerdo a la actividad comunicativa en contextos socioculturales determinados. Brown (2000: 247) afirma que la competencia sociolingüística es “el conocimiento de las reglas socioculturales del lenguaje y del discurso”¹¹¹. Para Tarone y Swain (1995), citados por Ritchie (2011:125), esta competencia es la “capacidad de los miembros de una comunidad de habla para adaptar su discurso al contexto en que se encuentra”.

Moreno Fernández (1994:4-5) considera que es innegable el aporte de la competencia sociolingüística, pues ha contribuido a “reforzar la prioridad que se concede a la lengua oral sobre la escrita. Ha hecho ver la necesidad de incorporar variables sociales. Las condiciones sociales y contextuales en que se producen los hechos lingüísticos son vistos como elementos capaces de determinar la variación”. Moreno afirma que hay mejores resultados en la enseñanza de lenguas si se valora la función comunicativa y el contexto socio-situacional, que en otras palabras significa dar atención a la lengua en su contexto social. Más aún, Moreno Fernández (1994:6) reconoce el valor de diversas corrientes sociolingüísticas (la etnografía de la comunicación de Hymes, y la semiótica social de Halliday) que “anteponen los factores sociales a otras consideraciones de tipo cognoscitivo o biológico”.

¹¹¹ Las reglas del discurso tienen que ver con la expresividad a través de gestos y efectos mímicos; reglas de cohesión en el mensaje y una secuencia lógica de las ideas.

La competencia comunicativa dinamiza la necesidad de un hablante para comunicarse de forma apropiada dentro de una comunidad y por ello es importante el aprendizaje de los principios socioculturales que determinan las normas del comportamiento adecuado y el uso del lenguaje de una comunidad específica, afirma Ritchie (2011:125). Por tanto, creemos que hay factores que caracterizan una adecuada competencia sociolingüística, entre ellos:

- a) Factor social, que considera la política y estrategia de enseñanza de lenguas dentro de una comunidad.
- b) Factor cultural, toma en cuenta la lengua que vincula al hablante y el ambiente en que se encuentra.
- c) Factor comunicativo, con un evidente sistema de interacción que revitaliza la lengua
- d) Factor lingüístico, la lengua es influenciada por variables externas, actos extralingüísticos.

Junto a los mencionados factores hay ciertas relaciones que rigen las reglas de discurso como la *cohesión* (conexiones gramaticales) y la *coherencia* (conveniente combinación de las funciones comunicativas). Para Lomas (1993:14), el centro de atención de las reglas del discurso está dado por la unión de enunciados y funciones comunicativas. Las normas socioculturales como las reglas del discurso de la competencia sociolingüística permiten ampliar el conocimiento de una lengua, la que debe darse en medio de funciones más *políticas* (aproximada a la Sociología del lenguaje) y *lingüística o sociolingüística* (aproximada a las variables).

Para la competencia sociolingüística el conocimiento de una lengua demanda flexibilizar la conducta lingüística a la naturaleza propia de la conversación enmarcada en el aspecto social. Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1993:19-20) refieren que a través de la sociolingüística se “fomenta el mensaje apropiado dentro de un contexto general de la comunicación; en otras palabras, esta dimensión de la competencia comunicativa se refiere a los factores pragmáticos relacionados con la variación en el uso de la interlengua”. Para Nunan (1992:23), la sociolingüística “estudia el lenguaje en sus contextos sociales y culturales”. Es en el aspecto socio-cultural que se reconoce el aporte de las comunidades de habla que en su afán de aprender una 2ª lengua promueve ciertos cambios, modificaciones y adaptaciones. Al iniciar un proceso de aprendizaje, es tácito que los hablantes intenten relacionarla con su L1, tal como se ha demostrado en encuestas con estudiantes.

En el caso del idioma español, al ser desplazado de su lugar de origen evolucionó bajo aspectos históricos, geográficos y socioculturales que originaron variedades del español como observamos en los Estados Unidos y otros países de América. El aporte de esas comunidades de habla que acogieron el idioma español generó nuevos vocablos, a los que podemos denominar

americanismos. Por ejemplo (24), tenemos un vocabulario incorporado de algunas comunidades de habla: de origen taino (canao, guacamayo, barbacoa, cacique). Del nahual (petate, tomate, coyote). Del quechua: (puma, alpaca, vicuña, cóndor). Del guaraní (ñandú, tapioca, mandioca). Otros ejemplos de americanismos creados en América son: ceviche, pisco, cancha, guarimba, arepa, tango, charango; tuit, bíper, paralegal, lonchera, motoneta y otros 19, 000 americanismos incorporados recientemente en la edición 23 del diccionario de la Real Academia de la Lengua.

La competencia sociolingüística explica cómo las expresiones y términos son entendidos en las diversas circunstancias sociolingüísticas. Se tienen en cuenta también otros contextos como las razones y normas de una interacción y la situación de los participantes. A este respecto, Pastor Cesteros (2004:232) afirma que “el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Se trata que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino que sean capaces también de actuar de forma comunicativa y adecuada”.

El componente sociolingüístico prioriza las necesidades del aprendiz durante su proceso de aprendizaje en el que se presentan dificultades de tipo socio-cultural, como es el caso de los estudiantes de español en Estados Unidos. El inglés, el idioma de los aprendices, tiene su propia identidad, una cultura, un nivel social que ciertamente no corresponde a la L2 que aprenden. El componente sociolingüístico ayuda a preparar a los estudiantes para estos enfrentamientos lingüísticos y socio-culturales no se conviertan en algunos malentendidos.

Un ejemplo de cierto malentendido fue lo que ocurrió a Omar, un ciudadano peruano que apoyó por 15 días a un ciudadano americano que estuvo en Perú integrando el “Cuerpo de Paz”. Cuando Jesse supo que Omar venía a Washington DC por vacaciones, lo invitó a su fiesta en la que al mismo tiempo que celebraría su cumpleaños, también pediría la mano de su novia. Omar desconocía de las costumbres americanas y apareció como a las diez de la noche llevando una botella de vino. Cuando tocó la puerta en esos momentos ya estaban saliendo otros invitados. La fiesta había llegado a su fin. Omar pensó que las fiestas culminaban de madrugada, como en Perú.

4.10.7.2. Competencia Gramatical

Es uno de los retos de los profesores de lenguas extranjeras. Denominada también competencia lingüística, promueve el dominio de la gramática (verbal o no verbal), del sistema

fonológico, las reglas del lenguaje, la semántica y el léxico de una lengua. Decimos que muchas veces es un desafío para los instructores de 2ª lengua o una lengua extranjera porque casi siempre el aprendiente, especialmente adulto, dispone de estrategias gramaticales que adquirió en la L1 y es común que de forma inconsciente las transfiera durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Citado por Hedge (2001:3), Stern (1983:342) dice que “el usuario del idioma conoce las reglas que rigen su lengua materna y puede “aplicarlas” sin prestarle atención”.

En la medida que el profesor logre sacar provecho de ese conocimiento lingüístico y dar pautas de la gramática de la 2ª lengua, logrará que el aprendiz interprete y formule frases correctas en forma paulatina. Esta posibilidad se da porque el “hablante nativo tiene una comprensión intuitiva de los significados lingüísticos, cognitivos, afectivos y socioculturales expresados por las formas del lenguaje”, como manifiesta Stern (1983:343).

La práctica, la interacción y la paciencia son buenas compañeras en este proceso. Es necesario fomentar habilidades en el estudiante para utilizar los elementos lingüísticos correctamente. Es importante que los discentes dominen el código del lenguaje y adquieran habilidades para comprender y emitir mensajes o enunciados con precisión.

De acuerdo con el MCER (2002:107)¹¹², se pueden formular mensajes significativos tomando en cuenta: el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación; la *competencia gramatical* que globaliza los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas, ortográficas y toda dimensión de la lengua como sistema. “A partir de estos elementos se pueden construir y formular mensajes bien formados y significativos”. A su vez, Barroso (2007:33) habla de algunos principios teóricos de esta competencia:

- El aprendizaje de una lengua extranjera comparte algunos rasgos de la lengua materna, pero existen importantes diferencias. Una es que la 2ª lengua la aprendemos en clase, no solo hablándola, y utilizamos el aprendizaje de la gramática como ayuda.
- La enseñanza de la gramática puede representar una gran ayuda para un aprendizaje más efectivo de la lengua extranjera.
- En el aprendizaje de una lengua existen unos estados naturales que la enseñanza no puede saltarse. (Procesos de adquisición independientes de la enseñanza de la gramática).

¹¹² Según el MCER, la *competencia gramatical* es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios. (2002:110)

Muchas veces uno de los inconvenientes que tienen los profesores de español es explicar de manera didáctica el uso del subjuntivo a los estudiantes norteamericanos. El simple hecho que en la gramática del idioma inglés no exista este modo gramatical, hace más interesante el trabajo del profesor. Es todo un reto para los instructores de idiomas.

En nuestro caso, tenemos ya una estrategia inductiva que ha dado resultados a lo largo de los años. Inicialmente se lee un artículo en el que hay verbos conjugados al subjuntivo. Al darse cuenta el estudiante de esta innovación gramatical, tratamos de hacer algunas comparaciones con otras conjugaciones verbales. Cuando el estudiante tiene ya una idea de cómo se forma el subjuntivo, se le ofrece una explicación didáctica que culmina con la visualización del cortometraje “Momentos” de Nuno Rocha, como se observa en el gráfico 57.



Gráfico 57. Cortometraje “Momentos” de 6’20”

A continuación, hay preguntas que formulamos al estudiante donde lo inducimos a dar respuestas que permitan saber el grado de comprensión que tiene del subjuntivo. Pretendemos que responda que ese modo gramatical se forma a través de hipótesis, dudas, pedidos, deseos, intenciones, etc. Algunas de esas interrogantes que planteamos como estrategia son:

- ¿Qué le puede haber pasado a un joven que está frente a la puerta del cine con un ramo de flores y llorando?

Las respuestas pueden ser varias. Por ejemplo: tal vez *haya* terminado con su novia; dudo que *esté* feliz; no creo que la *esté* pasando bien.

- ¿Por qué crees que una persona que antes fue exitosa, termina siendo un mendigo?

Algunas respuestas pueden ser: tal vez *haya* perdido en los negocios; dudo que *sea* una persona normal, tal vez *tenga* adicción por el alcohol, etc.

Acorde con nuestra propuesta comunicativa los estudiantes necesitan aprender y sopesar las reglas y estructuras gramaticales de una lengua extranjera en una variedad de contextos considerando, además, que la competencia lingüística interacciona con las otras competencias. Por ello coincidimos con Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1993:17) quienes afirman que dentro del engranaje que apoya la consolidación de la competencia comunicativa, la competencia gramatical “representa las tuercas y los pernos de la comunicación: los patrones y tipos de oraciones, la estructura constituyente, las inflexiones morfológicas y el vocabulario, así como los sistemas fonológicos y ortográficos necesarios para realizar la comunicación como habla”.

Rutherford (1987:153), citado por Llobera (1995:18), sostiene que “la gramática de la lengua meta entra en la experiencia del alumno no como un objetivo ajeno del conocimiento a ser dominado, o como un obstáculo que hay que superar, sino más bien como una red de sistemas en los que el alumno ya está inmerso, en la que tiene que trabajar al entrar en contacto con la interacción, sobre una base que él mismo contribuye como adquirente de un idioma”. El mismo autor añade que hay que enseñar a aprender en lugar de enseñar gramática. Pide que la gramática sea interpretada tanto por el profesor como el alumno y no únicamente transmitida por el pedagogo; fomentar una conciencia gramatical como un medio necesario y suficiente; desarrollar la comprensión contra la memorización; e incentivar la provisión de principios generales y no de reglas específicas. Por su parte, Doval y Soliño (1998:7)¹¹³ tienen una correcta teoría al afirmar que “la relación entre la gramática y el objetivo didáctico de la competencia comunicativa en una clase de lenguas extranjeras, orientada a la comunicación, no puede renunciar a la gramática. No se trata de que la clase se reduzca a la gramática, sino que se desarrolle una transformación de una gramática lingüística a una didáctica. Debemos tener en cuenta que la gramática didáctica está organizada de manera pedagógica y metódica, proporciona hechos y ayuda a la adquisición de una lengua”.

En ese sentido, viene bien una frase de Candierno (1995:2) quien afirma que en los enfoques comunicativos se enseña la gramática “no como un fin en sí mismo sino como un medio para expresar significados y permitir la comunicación”. Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1993:17), al puntualizar lo dicho por Candierno, reconocen la valía de la competencia gramatical porque “los recursos lingüísticos son un objetivo instructivo necesario para cualquier método de interacción”. Igualmente Savignon (1977:7) sugiere a los docentes que en la enseñanza comunicativa ellos “no

¹¹³ Irene Doval y Mar Soliño aseveran también que una gramática, considerando los diferentes contenidos lingüísticos, ayuda a la enseñanza de una L2. También recomiendan el uso del método contrastivo en la enseñanza de la gramática (análisis contrastivo lingüístico)

pueden abandonar la instrucción de la gramática”. Savignon, citando también a Canale y Swain (1980) dice que ellos “buscaron situar la competencia gramatical dentro de una competencia comunicativa ampliamente definida”.

Todos estos comentarios avalan el criterio de nuestro planteamiento metodológico en el sentido que la competencia gramatical es un excelente punto de apoyo para el desarrollo de la competencia comunicativa. Considerar la competencia gramatical como una parte integral de la competencia comunicativa. Por eso, Faerch, Haastrup y Phillipson (1984:168), citados por Hedge (2001:3), plantean que “es imposible concebir que una persona sea comunicativamente competente sin ser lingüísticamente competente”, como se observa en los gráficos 58A y 58B.

Emissor y receptor en una competencia lingüística¹¹⁴

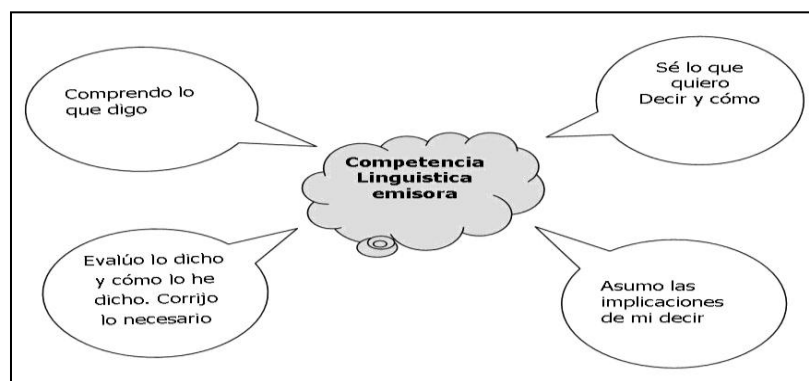


Gráfico 58 A

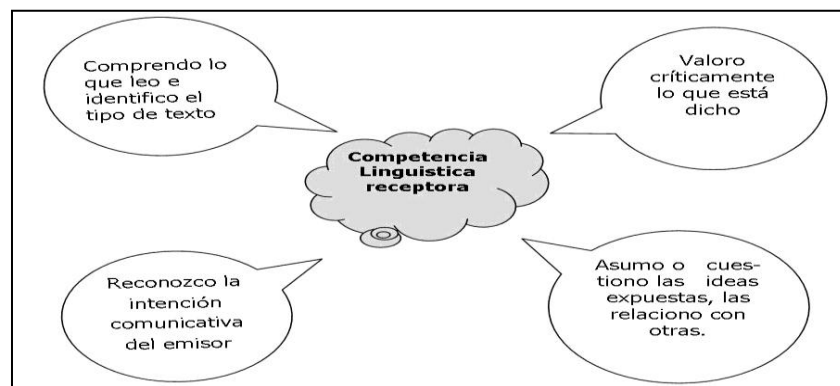


Gráfico 58 A-B. Podemos observar las premisas que deben observar tanto el emisor como el receptor para el desarrollo de una competencia lingüística

¹¹⁴ Gráficos tomados del artículo “Las competencias comunicativas y Lingüísticas, clave para la calidad educativa”. (2012: 9) de Victoria Reyzábal. Publicado en la revista *Iberoamericana* sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 10, 4.

4.10.7.3. Competencia Cultural

En el campo de la metodología hay una coincidencia de muchos profesores en insertar el tema cultural durante la enseñanza de idiomas. Llevar adelante un proceso de enseñanza – aprendizaje de segundas lenguas es ya una acción cultural. Y desde ese enfoque, es grato considerar el cúmulo de conocimientos que, asimilados a través de la lectura y el estudio, se convierten en una fuente inagotable de recursos válidos y plausibles para entender mejor la lengua objetivo, para hacer un trabajo más didáctico en el aula.

Si bien es cierto que para muchos autores la cultura está relacionada y trabajada dentro del componente sociolingüístico, muchas experiencias pedagógicas determinaron darle un lugar preferente por méritos propios. Algunos autores también la denominan la competencia intercultural o transcultural, y Fantini (2006:12) la define como “un complejo de habilidades necesarias para desempeñarse eficaz y apropiadamente cuando se interactúa con otros que son lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo”.

En la enseñanza del español con estudiantes adultos resultó placentero confirmar la competencia cultural como un modelo dinámico, integracionista de lengua, cultura y además comunicativo. En las clases de español, del nivel intermedio y avanzado, se utiliza material con un alto contenido cultural, porque nos permite tener una visión mucho más exacta de la realidad de los pueblos donde se habla la lengua meta. Y también sirve para comparar y comprender mejor la cultura del estudiante. A ello añade Byram (1997:5) que la competencia cultural promueve la “habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países”.

Muchos estudiantes norteamericanos tienen la costumbre de hacer trabajos de voluntario en territorio de habla hispana. Ellos afirman que van a cumplir misiones de trabajo humanitario, pero que al mismo tiempo valoran la posibilidad de conocer la cultura de nuestros pueblos. En esos encuentros con pobladores de habla hispana se dan, según Savignon (1977:10), intercambios de mensajes, “comunicaciones multiculturales que son sensibles no solo a los significados culturales vinculados al idioma en sí, sino también a las convenciones sociales sobre el uso del lenguaje”. La lingüista comenta también que quienes van a aprender sobre la cultura de un país aprenden a desarrollar una empatía general y apertura hacia otras culturas. Por supuesto, tienen frecuentes negociaciones activas de significado con un “hablante nativo ideal” que es alguien que conoce el idioma perfectamente y lo usa de manera apropiada en todas las interacciones sociales.

Un ejemplo (25) del interés de los norteamericanos por el aspecto cultural ocurrió durante una clase de español. Un colega observó que su estudiante estaba perdiendo el interés en la dinámica de la clase (cinco horas diarias, de lunes a viernes) y como sabía el país donde había sido designado el aprendiente, rompió la aparente monotonía con una expresión. “Dichoso usted que va a conocer las islas Galápagos, que va a conocer Cuenca, la nueva ciudad que prefieren los norteamericanos para vivir luego de su jubilación”. En el rostro del estudiante se dibujó una sonrisa, una expectativa que lo hizo reaccionar. Savignon (1977:10) apunta que “además del conocimiento cultural, es esencial también la sensibilidad cultural”.

A partir de ese entonces el deseo por hacer turismo interno en Ecuador se convirtió en un tema preferente para el estudiante, en una creciente curiosidad por conocer la cultura de los pueblos, de “saber las costumbres, los lugares turísticos, la geografía, acerca de los escritores y literatos, de la vida culinaria, de la política, etc. El profesor se convirtió en un intermediario cultural y aprovechando la magia del internet encontró recursos didácticos como videos, audios, textos refrescantes que inspiraron una inacabable veta para explotar. Los diálogos fueron más amenos y desde ese entonces significaron un complemento ideal para matizar las cinco horas de clases “face to face” que a diario se dan a los diplomáticos estadounidenses en institutos de idiomas de Washington DC Al mismo tiempo, este material cultural sirvió para que el estudiante compare y pueda explicar en español la realidad cultural de los pueblos norteamericanos.

Y el enfoque intercultural, que significa de diferentes culturas o relacionados con ellas, forma parte del Plan Curricular del Instituto Cervantes¹¹⁵ que entre sus objetivos generales anhela que:

- a) el alumno como hablante intercultural (sin restricciones, el papel del aprendiz en todo lo relacionado con la dimensión cultural), sea capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hablantes.
- b) se promueva el “conocimiento del mundo”, esto es, el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., algo que resulta esencial para la comunicación intercultural. A estos se añaden los conocimientos declarativos, derivados de la experiencia (conocimientos empíricos) y

¹¹⁵ Obra de tres volúmenes que presenta la versión actualizada de las especificaciones de objetivos y contenidos de enseñanza del español del plan de estudios del Instituto Cervantes. Publicada en el 2006, tiene alrededor de 2000 páginas donde se desarrolla y fija los niveles de referencia para el español según propuso el Consejo de Europa.

del aprendizaje formal (conocimientos académicos), referidos a la nueva lengua y las nuevas culturas a las que se accede a través de ella.

c) se ponga énfasis en el desarrollo de la conciencia intercultural, en la importancia de que el alumno o el aprendiente de la lengua tome conciencia –particularmente en relación con las culturas de España y de los países hispanos- de la diversidad cultural y de la influencia que su propia perspectiva cultural puede tener a la hora de interpretar la realidad nueva; o la necesidad de identificar sus propias actitudes, sus motivaciones o su sensibilidad hacia las culturas a las que se aproxima; o el interés de que se familiarice con los valores y los comportamientos de las sociedades de España e Hispanoamérica.

d) que el alumno se convierta en un actor activo a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales, e incluso llegue a convertirse en un intermediario cultural.

Cuando varios profesores de idiomas fueron interrogados por la importancia del componente cultural, ellos adujeron que los interlocutores dentro de un aula poseen su propia identidad cultural y que en ese intercambio mejora el enfoque comunicativo, así como facilita la interacción comunicativa. En una misma línea, Deardorff (2006:66) dice que la competencia cultural incentiva la “habilidad de comunicarse efectiva y apropiadamente en situaciones interculturales basadas en los propios conocimientos, habilidades y actitudes interculturales”.

Este tipo de intercambios culturales dados de manera sincera, abierta y amena, posibilita el intercambio de valores; mejora la comprensión lectora e incrementa el léxico del aprendiz. Se promueve una convivencia de culturas y se reduce determinados choques culturales y malentendidos. En opinión de Calvi (2003:5), en el componente cultural se “destaca el papel de las diferentes orientaciones culturales que influyen en las relaciones de poder entre los interlocutores, la transmisión de información, la vivencia del tiempo, etc.”

4.10.7.4. Competencia Discursiva

Hace referencia a la capacidad de una persona para elaborar formas del lenguaje, una secuencia de oraciones llenas de argumentos, conocimiento y coherencia que determinan el origen de un adecuado discurso con el que se desenvuelve en la situación comunicativa. Dichos discursos pueden ser orales o escritos, desarrollados con una secuencia didáctica que haga notar sus habilidades comunicativas, su capacidad de interacción. Fernández López (2010:2) dice que “no se produce un discurso sin un cierto dominio lingüístico, pragmático, interactivo, estratégico y sociocultural”. En una misma línea, Bachman y Palmer (1997:102) enfatizan que hay un vínculo

de la competencia discursiva con los modelos más relevantes de la competencia comunicativa y que “el discurso requiere la capacidad de utilizar las competencias lingüísticas disponibles para evaluar el contexto de la información relevante y luego hacer coincidir esta información con aquella información en el discurso”.

Varios autores coinciden en la importancia del *discurso*, pues se trata del componente básico de la interacción aprendiente-docente dentro del salón de clases y, por ello, Widdowson (1978:146) afirma que “las instancias del discurso deben servir como punto de referencia para todos los ejercicios que se diseñan”.

Todas las producciones que tienen que ver con el mensaje de un acto de comunicación verbal o escrito se circunscriben a la competencia discursiva que hace gala el hablante para transmitir sus conocimientos, ideas, pensamientos, etc. Según Medina Betancourt (2006:19), es a través de la competencia discursiva que demostramos la habilidad del hablante –oyente de unir los conocimientos formales de la lengua con un contenido, y adecuar todo esto a una situación específica. Y esos conocimientos convencionales son expuestos en la medida que el aprendiz posee recursos lingüísticos, es decir combina formas gramaticales y significados.

Durante el mensaje discursivo se pretende que existan elementos de cohesión gramatical (co-referencia de nombres con pronombres, estructuras paralelas, conectores lógicos) y léxica, (repetición de palabras, uso de sinónimos), así como una coherencia en géneros diversos: progresión normal de los significados, modelos de discurso oral; modelos de discurso escrito, progresión normal de significados en una carta de presentación, etc.

Por ello, se recomienda exponer al aprendiente a la práctica directa para que vaya evolucionando, interprete y produzca discursos en forma paulatina. Así también lo asevera Richards (1997: 68), citado por Corredor Tapias (2011:121), al afirmar que la “competencia discursiva describe la habilidad de producir un discurso oral o escrito unificado que muestre coherencia y cohesión y que se ajuste a las normas de los diferentes géneros”. Se considera en esta competencia la selección, secuenciación y organización de las palabras, frases, oraciones, enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado que incluye varias sub-áreas, como: cohesión, deixis, coherencia, estructura conversacional y textual.

Las actividades de lectura (discurso leído) con esquemas de acuerdo al nivel del aprendiente buscan que éste tenga un papel activo y creativo. Debe interpretar las lecturas y

luego se sugiere que imagine otras con similares características. El profesor dirige esas sesiones que persiguen conversaciones didácticas y relacionadas entre sí, para que el estudiante hable, escuche y comprenda mejor. A ello se refiere Parra (1994:56-57), al explicar que

el proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto. [...] Leer es, por consiguiente, buscar significado en un texto [...] La lectura es más un acto de pensamiento que de lenguaje – aunque ambos participan en el proceso –, porque el lector está imaginando, pensando, comparando, relacionando ideas; en general, destejendo el texto para encontrar los significados contenidos en él. [...]

Una propuesta de práctica (ejemplo 26) en el salón de clases es la siguiente. El profesor “Iván” se encuentra en una entrevista de trabajo y en ella trata de convencer las razones por la que merece la posición laboral. En primera persona narra los estudios realizados, su experiencia laboral, una descripción de su personalidad y los proyectos futuros que podría hacer en la empresa si es aceptado. Esta actividad es recomendable para un estudiante del nivel B1 del MCER.

Culminada la supuesta entrevista, el profesor solicita al aprendiente que simule una llamada telefónica a su amigo „Carlos”, el gerente general de la compañía donde “Iván” tuvo la entrevista laboral. Habiendo escuchado y tomado conocimiento de la personalidad, experiencia laboral y las bondades de “Iván”, trata de influenciar para que contraten a Iván. “Mi estimado amigo, te llamo para recomendarte a “Iván”. El es un buen empleado, él...”.

Como se puede apreciar, hay un cambio en la persona que habla. El “yo” pasa a ser “él”, por lo tanto, la conjugación de los verbos es diferente. En este ejercicio se da una interacción bastante real que permite al estudiante argumentar, negociar y tratar de convencer. También se valoran los actos de creatividad e imaginación del estudiante, pues el profesor, que hace el papel de gerente general, puede argumentar que tiene otros candidatos para la posición.

¿Qué perseguimos con este ejercicio? Muchas cosas. Por ejemplo, la destreza oral del estudiante; su labor como receptor y luego como emisor. La fluidez con que actúa, la pronunciación y entonación de sus palabras; el léxico que hace gala; y por qué no, su competencia pragmática.

En este ejemplo de actividad podemos confirmar también la premisa de Van Dijk (2001: 22-27) en el sentido que en el “concepto del discurso se pueden identificar sus tres dimensiones

principales: el uso del lenguaje, la comunicación de creencias (cognición), y la interacción en situaciones de índole social. Para tener un trabajo más productivo en el aula y que el estudiante vaya adquiriendo y practicando sus conocimientos en la lengua meta, es importante que:

- El profesor prepare con antelación sus materiales de acuerdo al nivel que va alcanzando el alumno.
- Grabar los ejercicios con el estudiante. Es la nueva forma de hacer notar el avance que va consiguiendo. Aunque algunos son reacios a ser grabados, desde las primeras clases se les debe dar confianza y hacerles entender que las conversaciones grabadas serán utilizadas sólo como material de trabajo. Este material auténtico ayuda a: conocer el nivel de progreso del discente, discutir con él detalles de su comportamiento lingüístico, el vocabulario que va adquiriendo, la pronunciación, su actitud y motivación. La grabación no solo sirve para escuchar los errores, también es útil para saber cómo planifica y estructura su conversación, como encamina su discurso.
- Utilizar los innumerables recursos que ofrece el mundo de la informática para encontrar material pedagógico asequible al nivel que va adquiriendo el estudiante.

Asimismo, Madrid y McLaren (1995:197-208) sugieren para elaborar ejercicios, entre otras cosas:

- completar textos con palabras faltantes.
- Completar textos eligiendo la opción más apropiada de un formato con múltiples respuestas.
- Juego de roles y simulación
- Rellenar formularios y documentos varios.
- Memorizar y recitar un poema, una canción.
- Analizar e interpretar elementos del discurso (actividad metalingüística)
- Narrar eventos, hacer descripciones y expresar secuencias con soporte visual
- Organizar oraciones para formar textos que describen procesos
- Actuar, interpretar algunas bromas
- Encontrar errores y diferencias
- Transformar el discurso coloquial en discurso narrativo.

Cook (1989:138) manifiesta que, tras la elección de materiales existentes, corresponde la práctica, la interacción a través de diversas maneras para que el estudiante pueda convertirse en

un usuario competente del idioma que está aprendiendo, por lo que “solo puede ser beneficioso evaluar la práctica que ofrecen los diversos elementos que estructuran el discurso”. Savignon (1977:10) complementa la idea al afirmar que “con práctica y experiencia ganamos competencia en gramática, discurso y adaptabilidad sociocultural”. Para Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1993:18) un valor importante en la competencia discursiva es la estructura conversacional “ya que la conversación es un fundamental medio para conducir asuntos humanos”. Y conversar es interactuar, o como denomina Kasper (1989:190), llevar adelante “procedimientos interactivos”.

Según Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1993:18) es en “el componente discursivo donde los aspectos prácticos del micro nivel léxico-gramatical se interceptan con las señales de arriba hacia abajo del nivel macro del intento comunicativo y el contexto sociocultural para expresar actitudes y mensajes”.

De cualquier forma, la conversación y la interacción no solo se convierten en elementos importantes en el componente discursivo, sino también para la competencia comunicativa.

4.10.7.5. Competencia Estratégica

Es otro de los componentes de la competencia comunicativa. Según Canale (1983:7), es el dominio de las estrategias verbales y no verbales para mejorar la comunicación o compensar las limitaciones del rendimiento. Celce-Murcia, Dornyei Thurrell (1993:21) la definen como el conocimiento y la competencia en el uso de estrategias de comunicación. Para Savignon (1977:10), son “las estrategias que usamos para afrontar contextos desconocidos, como restricciones derivadas del conocimiento imperfecto de las reglas o impedimentos para su aplicación como fatiga o distracción (...)”. El uso efectivo de las estrategias es importante para la competencia comunicativa en todos los contextos y distingue a los comunicadores altamente efectivos de aquellos que lo son menos.

Durante el proceso de aprendizaje, tanto el profesor como el estudiante necesitan adoptar estrategias que ayuden a su labor en el aula. Muchas veces se presentan imponderables que los estudiantes y el profesor deben saber enfrentar y superar. Para ello es importante valerse de estrategias, de recursos para “hacer frente a una situación comunicativa auténtica y cómo mantener abierto el canal comunicativo”, como refieren Canale y Swain (1980:25).

En el caso del profesor, puede echar mano de su experiencia, sus recursos didácticos, su manejo de los factores afectivos, las habilidades y destrezas que tiene para lograr cambios

metodológicos. En otras palabras, mostrar su liderazgo. La competencia estratégica es sinónimo del buen dominio de tres componentes: gramatical, discursivo y sociolingüístico. Respaldo por su experiencia y los conocimientos que posee, el profesor debe tener siempre un “as bajo la manga” o “recetas de aprendizaje” para aplicarlas en el momento adecuado.

Junto a la experiencia del profesor es bueno reconocer el apoyo que otros campos de la ciencia brindan a los enfoques comunicativos y que permiten al docente aplicarlo en el salón de clase. Estamos hablando de la psicología cognitiva, la psicología social, la sociología, y otras disciplinas que dinamizan la adquisición de lenguas.

En el caso de los estudiantes, Hedge (2001:6) dice que ellos hacen uso de las estrategias cuando no pueden expresar lo que quieren decir porque carecen de los recursos para hacerlo con éxito, y compensan esta incomodidad cambiando su intención original o buscando otros medios de expresión. Un ejemplo (27) que corrobora lo dicho por Hedge es la respuesta ofrecida por un discente y que forma parte del corpus de esta investigación.

-En la transcripción T-348 el estudiante debía responder más o menos de la siguiente manera: *el doctor le dijo a Carol si podría volver en seis meses. Carol dijo que sí. Entonces el doctor le dio la nueva cita para el mes de octubre. Luego le dio la mano y se despidió de ella. Pero el estudiante hizo el siguiente comentario:*

(T-348) Entonces, el doctor pidió a Carol *aaahh* puede volver en seis meses y Carol dijo, por supuesto, *aaah* hasta, hasta en octubre para (...) una nueva cita. Esta es la historia.

Cuando el estudiante (nivel A-1) conversó con el profesor para analizar su actuación, dijo que en la primera interrupción (*aaahh*) no recordaba cómo conjugar el condicional del verbo “poder” y tuvo que improvisar. En la segunda ocasión (*aaah*) quería culminar con un buen comentario, decir que el doctor recomendó a Carol una dieta especial, pero olvidó la palabra *dieta*, olvidó el verbo *recomendar* y sólo atinó a decir *hasta octubre* para acabar su participación.

En consonancia con el MCER, la competencia estratégica está condicionada a cada situación de aprendizaje, pues muchas veces el estudiante lleva adelante condiciones específicas que se deben tomar en cuenta. Las preferencias, estilos, creencias y tendencias que asume el aprendiz demandan un programa de enseñanza muchas veces personalizado. En el plan Curricular del Instituto Cervantes, en la introducción del Capítulo 13 referente a los *Procedimientos de Aprendizaje*, se afirma que

quienes aprenden una nueva lengua realizan operaciones destinadas a movilizar, regular e incrementar los recursos cognitivos, emocionales o volitivos de que disponen, tanto en el proceso de aprendizaje como en el uso de la lengua. Así, aplican procedimientos para dirigir y centrar su atención sobre la información que reciben, almacenarla, relacionarla con la que ya tienen y recuperarla para su uso.

Estos procedimientos que muchas veces hacen los estudiantes para formularse metas y objetivos son los que promueven dudas, factores emocionales y usos mecánicos que rápidamente deben ser observados y mejorados por el profesor. Para ello, el instructor necesita echar mano de “operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes y acciones concretas” (Fernández 2004:584) que coadyuven un control consciente de las tareas cognitivas y en general del proceso de aprendizaje.

Orientar su competencia estratégica de una manera adecuada demanda que el profesor tenga en cuenta¹¹⁶ las siguientes sugerencias del plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)

- Planificación y control del propio proceso de aprendizaje. El profesor muestra manejo consciente del proceso de aprendizaje, hace buen uso de la planificación y gestión de los recursos.
- Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua. Los procedimientos se focalizan en el input en que se encuentra expuesto el estudiante; la organización e integración del material en las propias estructuras de conocimiento.
- Regulación y control de los factores afectivos. Procedimientos que permitan al estudiante regular las variables de orden afectivo y emocional que se dan durante el proceso de aprendizaje: emociones, ansiedad, motivación intrínseca y extrínseca.
- Regulación y control *de la capacidad de cooperación*. El uso estratégico de este procedimiento ayuda a desarrollar en el aprendiz habilidades y actitudes que lo capaciten y lo orienten hacia la interacción social. También sirve para regular y controlar la capacidad del estudiante para contribuir al desarrollo eficaz del trabajo en el aula.

Se trata de apoyar la labor del estudiante hacia una correcta expresión significativa de la lengua meta y de observar y corregir ciertas falencias. Corder (1983:15) lo denomina como una estrategia para saber enfrentar los errores del aprendiz cuando se expresa en la 2ª lengua.

¹¹⁶ Son consideraciones del MCER que se encuentran en el Plan curricular del Instituto Cervantes. Publicada en el 2006, tiene alrededor de 2,000 páginas donde se desarrolla y fija los niveles de referencia para el español según propuso el Consejo de Europa.

Selinker (1972:83-83) lo denomina principios relevantes que se formulan completamente justificados, en momentos que se observan datos que resultan de los intentos del estudiante durante su producción en la lengua que aprende.

En el caso de las falencias o errores del estudiante un ejemplo concreto puede ser la fosilización (estancamiento que se produce en el aprendizaje de una segunda lengua, errores a veces muy complicados para corregir), que impide que el aprendiz se comunique correctamente en la lengua meta. Otro ejemplo es el de las transferencias negativas que se hacen en una situación comunicativa. El estudiante usa su lengua materna erróneamente para expresarse en la lengua objetivo. Por eso, conviene que el profesor tenga presente algunas estrategias:

- Planificar y estructurar su trabajo pedagógico con antelación y en función de los estudiantes.
- Apoyar al estudiante con los recursos didácticos y ciertos “tips” que hayan sido trabajados por el profesor a lo largo de su carrera (revistas, periódicos, páginas web; secretos y trucos para un aprendizaje más efectivo.
- Utilizar frecuentemente el factor motivacional. Las palabras y frases dichas en el momento indicado ayudan al estudiante. Muchas veces son atractivos los pensamientos y frases célebres de intelectuales impresos que se pueden poner en las paredes del aula.
- Utilizar la psicología para tomar decisiones sensatas al momento de hacer las correcciones. No todos los estudiantes desean ser corregidos o interrumpidos cuando hacen uso de un acto comunicacional. Pero hay que considerar muchas veces que un error suele ser positivo para que el profesor conozca su vigente interlengua y encamine su labor pedagógica.
- Crear un ambiente adecuado en el aula, activo, dinámico, divertido, que evite la aparición de la ansiedad y por el contrario promueva actitud y aptitud en el aprendiz. Las actividades amenas y variadas incentivan la participación y la creatividad del aprendiz.

En cierta ocasión (ejemplo 28) un estudiante del nivel B1 del MCER tenía dificultades para expresarse conjugando el presente de Subjuntivo. Al día siguiente el profesor llenó de carteles las paredes con *frases conectoras* para el uso del subjuntivo como: espero que, me gustaría que, dudo que, prefiero que, cuando, hasta que, etc. También había carteles con verbos conjugados en el tiempo presente. Un cartel con una lista de 10 verbos terminados en AR y a su costado la letra E. Otros verbos terminados en IR y ER, y al lado la letra A. En otras palabras, se estaba induciendo al alumno a observar cómo se conjugan los verbos en el subjuntivo presente.

Después de dialogar con el estudiante por una hora sobre las noticias del día, el profesor inició su actividad.

¿“Ernesto”, cuánto quiere a su madre? El estudiante obviamente sonrió y dio una respuesta positiva. Luego el profesor le dijo que:

-Supongamos que su madre se va de viaje a Europa. Usted la lleva al aeropuerto y como es la primera vez que ella se ausentará por un largo tiempo, usted la llena de deseos y pedidos para que tenga éxitos en su viaje turístico. Utilice *un conector*, luego un verbo y elabore un deseo para ella. Por ejemplo: madre, me gustaría que *tenga* un buen viaje. Ahora usted Ernesto.

Los resultados fueron altamente positivos. La combinación de los recursos del profesor y el uso de factores extralingüísticos determinaron que el estudiante tuviera un “plus” adicional y se refleje al momento de construir enunciados en Subjuntivo. La estrategia resultó determinante para solucionar el impase, como puede verse en el gráfico 59.



Gráfico 59. Uno de los carteles utilizados para inducir al estudiante a conjugar el subjuntivo presente

4.10.8. Los actos de habla como unidades básicas de la comunicación

Un acto de habla es considerado como la unidad básica de la comunicación y, según Searle (1965:2), “es la producción de una instancia de comunicación lingüística”. En la instrucción de idiomas los actos de habla adquieren importancia porque ayudan al aprendiente a comprender, interpretar y utilizar el lenguaje en su contexto; y al profesor, a que focalice su labor pedagógica en el desarrollo de las competencias lingüísticas y pragmáticas del estudiante”. Es lo que Garrido Rodríguez (2005:308) denomina actividades “no relacionadas con el aprendizaje de la lengua en sí misma, sino con el uso que se hace de ella”.

Cada vez que expresamos algo, transmitimos un mensaje y por tanto, elaboramos un acto de habla que puede ser con la intención de comunicar algo a alguien; o una expresión indirecta de lo que sentimos o pensamos. Gracias al aporte de la competencia pragmática podemos discernir que aprender una lengua no es solo dominar su gramática, sus reglas y aprender vocabulario, sino que también hay reglas que exceden lo lingüístico y afectan directamente la comunicación.

La teoría de los actos de habla se empezó a conocer en los años sesenta en el marco de una nueva visión sobre la filosofía del lenguaje. Fue el filósofo John Austin quien planteó que hablar no se enmarca únicamente en *informar*, sino que además es *realizar* algo. Para Austin (1962:95), “decir algo es hacer algo, o diciendo algo nosotros podemos hacer algo”.

El aporte de Austin se dio en los años treinta durante varias conferencias que ofreció en la Universidad de Harvard. En esas ponencias el filósofo británico planteó también los principios fundamentales de la pragmática y años más tarde, como homenaje póstumo a sus propuestas, se publicó en 1962 el libro *Cómo hacer las cosas con las palabras*.

En años posteriores John Searle continuó con las investigaciones y sistematizó las propuestas de Austin. Para este filósofo el estudio de los actos de habla se fundamenta en que toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos. Por ello describe un acto de habla como “unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística”. Searle (1969: 16) afirma que hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, dar enunciados, hacer interrogantes, expresar órdenes etc. y añade que

hablar una lengua es la realización de los actos de habla, es como hacer una declaración donde se dan órdenes, se hacen preguntas, se hacen promesas, y así sucesivamente; y de la forma más abstracta, actúa como un referente que implica, en segundo lugar, que estos actos por lo general se hacen posibles en concordancia con ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos.

El trabajo investigativo de Austin y Searle contribuyó con la modernización de la pragmática moderna, impactó en la lingüística e impulsó la lingüística aplicada que a todas luces dinamizó la enseñanza de idiomas. El concepto de acto de habla fue aceptado y promovido con amplitud por los enfoques comunicativos. Austin (1959:71) considera tres tipos de actos de habla según el significado y fuerza de sus enunciados: locutivo, ilocutivo y perlocutivo.

- Locutivo, la puesta en circulación de una determinada frase es el acto en sí que enuncia algo. Ejemplo: -Al final, el médico me dio la mano y me dijo: “Por favor tome esta medicina tres veces al día”. Para Austin, es “un acto que en forma aproximada equivale a expresar cierta oración con cierto sentido y referencia, lo que a su vez es aproximadamente equivalente al “significado” en el sentido tradicional”. Es un acto que equivale a “decir algo” sin más.

- Ilocutivo, es la intención contenida en el enunciado, actúa como una fuerza convencional sobre la persona receptora del mensaje. Pide, advierte. Ejemplo: -El médico me aconsejó que tomara medicina tres veces *al día*. Austin afirma que los actos ilocutivos o “ilocucionarios se refiere a *informar, ordenar, advertir, comprometernos, etc., es decir actos que tienen una cierta fuerza (convencional)*”. Es el acto equivalente a “querer decir algo”, tener intención de decir algo.

- Perlocutivo, es el efecto que el emisor produce sobre el receptor. Ejemplo: - *El médico me recomendó que, por mi salud, tomara la medicina tres veces al día*. En este tercer grupo Austin considera “lo que producimos o logramos porque decimos algo, tales como convencer, persuadir, disuadir, e incluso, sorprender o confundir”. Es un acto que equivale a “decir algo para un fin”, por lo que responde a un acto extralingüístico.

Al respecto, Palmer (1981:162) hizo comentarios sobre de este nuevo avance indicando que Austin, Searle y otros investigadores que siguen el tema de los actos de habla incrementaron la clasificación de los enunciados en términos de promesas, advertencias, etc. En el cuadro 18 puede contemplarse la variedad de enunciados producidos en actos de habla:

Actos de Habla	
1-Mandato	¡Retírese de inmediato!
2-Petición	Cuando salga, ¿puede cerrar la puerta, por favor?
3-Sugerencia	Es mejor que lleve su paraguas, va a llover.
4-Despedida	¡Nos vemos, hasta mañana!
5-Advertencia	¡No ponga los dedos en el tomacorriente!
6-Negación	¡Nunca fui a esa fiesta!
7-Afirmación	Por supuesto, de toda manera estaré ahí
8-Disculpa	Lo lamento, no volverá a ocurrir.
9-Desafío	Demuéstrame que eres el mejor.
10-Rechazo	El Banco le dijo no a su solicitud de préstamo.
11-Promesa	No hay problema, cumpliré al pie de la letra.
12-Prohibición	No entre. La calle está cerrada por dos días.
13- Invitar	Ven a nuestra fiesta, te esperamos.

Cuadro 18. Mostramos una variedad de enunciados en los actos de habla

El aporte de Austin y Searle ha sido importante para entender el pragmatismo, la fuerza de cada palabra. Con estos ejemplos donde podemos comprobar lo que se pueden hacer con las palabras: mandar, pedir, disculparse, prohibir, etc. Abentosa (1994:13) dice que “la gran aportación de Austin y Searle es el intento de introducir la pragmática como ciencia que estudia el significado en un contexto comunicativo dado y específico, en el campo de los estudios lingüísticos ya que la continuidad entre el ámbito ilocucionario de la gramática y el ámbito perlocucionario de la retórica es evidente por sí misma”.

Austin revaloriza el lenguaje cotidiano y le proporciona un valor añadido. Según este filósofo, el lenguaje, además de descriptivo e informativo, también “hace cosas” (interroga, sugiere, manda, desafía, etc.). Searle continuó con esta línea e indicó que el uso del lenguaje en la comunicación se concibe como un tipo particular de acción. Luego amplió la propuesta teórica de Austin al afirmar que durante los actos ilocutivos debemos considerar que las reglas gramaticales (sintácticas y semánticas) están inmersas en la fuerza olocucionaria (el orden de las palabras, el modo verbal, el género del acto, etc.). Según Searle (1991: 432), hay cierto tipo de conducta durante la ejecución de un acto: “realizar un acto *ilocucionario* es tomar parte de una forma de conducta gobernada por reglas”, es decir, conocer los significados es conocer las reglas para su uso, y no el significado anclado sólo en el nivel léxico de las palabras empleadas en las proposiciones.

- Niveles y situaciones de habla

Al promover un diálogo o sostener una conversación estamos dando a conocer el nivel de dominio (simple, coloquial, culto) que tenemos de la lengua objetivo. En cierta oportunidad hubo un estudiante que tenía un nivel A2+ del MCER y en el primer día de clases se le notó desenvuelto, hacía conversaciones sencillas, pero dentro del vocabulario utilizado había vulgarismos e incluso ciertas *jergas* que usan los salvadoreños.

Luego supimos que antes había pertenecido al “Cuerpo de Paz” y que como voluntario trató de apoyar a los adolescentes de El Salvador con problemas de criminalidad. Cuando los estudiantes usan pocas palabras, sus oraciones son cortas y no las culminan, decimos que su nivel es simple, a veces con matices de vulgaridad, como evidenció el aprendiz mencionado.

También existe el nivel coloquial, que es el que comúnmente se usa, con matices afectivos, con cierta espontaneidad y pequeños errores. En esta etapa el estudiante está próximo a alcanzar el nivel B1.

El nivel culto es cuando el aprendiente está consolidando el nivel B2 y trata de seguir su afianzamiento. Evidencia una riqueza en su vocabulario, cuida su pronunciación, se expresa de una manera adecuada y con un orden lógico en las palabras. En este nivel están también los estudiantes que se familiarizan con un vocabulario acorde al trabajo laboral que desempeñan. Puede ser científico-técnico e incluso literario.

Hay una serie de actividades que implican una interacción y que al mismo consideramos una situación de habla. Por ejemplo (29), el denominado “*role playing*”, donde se practican las interacciones sociales. Una ilustración es el papel de un estudiante quien hace el papel de víctima para denunciar ante la policía la pérdida de su auto estacionado en una calle (nivel A-2 o B-1)

El primer paso sería identificarse y luego expresar la razón de su visita. Posteriormente hay un diálogo con el policía que sin dudas le preguntará por las características de su carro, hora, lugar del incidente, las cosas que pudiera tener el denunciante dentro de su vehículo. A continuación viene la formalización de la denuncia, algunos documentos que el denunciante debe mostrar para confirmar la propiedad del vehículo, los consejos y sugerencias del policía. También la disponibilidad de tiempo para que ambos se comuniquen por teléfono en caso haya necesidad de contacto. Todo ello conlleva a una interesante interacción social de aceptación, de sugerencia, de promesa, mandato, despedida, etc.

Otra situación de habla es *la conversación*, el diálogo fluido entre dos o más personas, espontánea o intencionada, donde se llevan adelante intercambios de ideas, pareceres, puntos de vista, gustos, a través de algún tipo de lenguaje (gestos, escritos o en forma oral). Goffman (1976:264) refiere que la conversación concede el derecho de hablar y de escuchar sin exigir ningún acuerdo final o síntesis. Cuando ello ocurre, entonces se da la interacción, a la que Bygate (1988:6) denomina la puesta en acción de habilidades motoras-perceptivas que implican tomar decisiones sobre la comunicación, tales como qué decir, cómo decirlo y si es posible desarrollarlo de acuerdo con las intenciones de los interlocutores.

Capítulo 5. El Enfoque Comunicativo Interactivo

La desactualización o pérdida de validez de los métodos que daban preferencia a las estructuras gramaticales para dominar una segunda lengua alentaron la aparición de otras corrientes metodológicas. Surgieron paulatinamente técnicas y estrategias pedagógicas que ofrecieron planteamientos más acordes al interés de los habitantes del mundo por mantener una comunicación viva y adquirir una habilidad comunicativa que encamine sus intereses razonables, de desenvolverse aceptablemente en situaciones de la vida real. A partir de los 80, en plena evolución metodológica, aparecieron los enfoques comunicativos que con mucha dinámica promovieron cambios, especialmente en el concepto de la lengua como un esquema rígido de normas gramaticales por un sistema focalizado en el dominio del uso del lenguaje.

Apoyado en disciplinas como la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Pedagogía, la Lingüística Aplicada y otros, los enfoques comunicativos acrecentaron su influencia en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Pero los enfoques comunicativos experimentaron variantes y modelos que determinaron la importancia del acto comunicativo, de las actividades que permiten interactuar al estudiante utilizando la lengua como un instrumento dinámico para la creación de significados. Hay que reconocer que la lengua es un medio que permite alcanzar un fin y, como explican Luzón y Soria (1999:42), “El énfasis recae sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje, es decir, sobre el estudio de los significados, de su expresión, comprensión y negociación durante las interacciones”.

Los métodos comunicativos subordinan la estructura lingüística en aras del desarrollo de la competencia comunicativa y presentan propuestas metodológicas con tendencia comunicativa, con ciertos principios que diferencian lo explícito y lo implícito, se decantan entre la importancia de la primera lengua y sus inferencias, entre poner al aprendiz en el centro de la atención y darle más autonomía. A partir de los ochentas los métodos comunicativos gozan de credibilidad, son los más utilizados, los más analizados, los que tienen muchas variables y modelos, y los que están en favorable evolución.

Una de esas variables es nuestra propuesta, el ECI, que no rehúye ni mucho menos rechaza a otros métodos y enfoques, sino que toma lo mejor de cada uno de ellos para coadyuvar una perspectiva más amplia, una mejor estrategia pedagógica que concatena “la lengua en

función de sus estructuras (gramática y vocabulario) y las funciones comunicativas”, como afirma Littlewood (1981: X).

Enseñar idiomas considerando la lengua como instrumento para la comunicación fue el paso inicial para creer que, bajo los fundamentos teóricos del Enfoque Comunicativo se puede generar una variante metodológica que –apoyada por las experiencias conseguidas en el aula– permite dar a los estudiantes mejores argumentos, como comenta Allright (1976:10), tener un “suficiente interés intrínseco para garantizar su participación productiva activa”.

Nuestro modelo plantea el trabajo cooperativo del docente y el estudiante, el desarrollo de una perspectiva comunicativa más amplia sobre el aprendizaje de las lenguas, en consonancia con Littlewood (1981: X), con características motivadoras que promuevan la interacción y la producción oral tal como lo hace un nativo. Asimismo, Savignon (1976:5) refiere que la idea es que el discente pueda interactuar de forma espontánea y no ensayada, que muestre sus conocimientos del código lingüístico y tal como el hablante nativo “sepa no solo cómo decir algo sino qué decir”. Relacionado con otros modelos comunicativos, el ECI es flexible, y sin denostar sobre las teorías, ideas y principios originales, tiene cinco puntos bien concretos:

a) Consideramos que el dominio de la gramática es una consecuencia del uso comunicativo de los signos que una comunidad utiliza para comunicarse. Por tanto, no debe ser antagónica la relación gramática-comunicación. La competencia comunicativa necesita apoyarse de las normas y reglas gramaticales que permitan al hablante hacer una correcta estructura de las palabras. Instruir al aprendiz en aspectos sintácticos, fonológicos y del saber gramatical de la lengua objetivo repercute cuando se lleva adelante una interacción, pues minimiza los errores. Para Lomas y Osoro (1993:13), la competencia gramatical “siempre será una preocupación importante para todo enfoque comunicativo que incluya entre sus metas el enseñar a los alumnos a interpretar y expresar correctamente el significado literal de los enunciados”.

Los estudiantes adultos, especialmente aquellos que estudian idiomas con fines laborales tienen nociones gramaticales de su lengua materna aprendidas de una forma explícita o implícita, y al momento de sostener diálogos y procesar su input, aflora en ellos una *conciencia gramatical* que hacen gala durante el output. Cuando hay una previa explicación de las representaciones gramaticales de la 2ª lengua ellos consiguen cierta seguridad que les permite fluidez y precisión lingüísticas. Por ello, creemos que, entre los principios del ECI y la enseñanza de la gramática

debe haber una integración efectiva. El dominio de las capacidades y destrezas comunicativas, aunado al conocimiento -soterrado o no- de las estructuras gramaticales dinamizan las funciones cognitivas que conllevan al objetivo didáctico: tomar control de la competencia comunicativa. Esto le lleva a decir a Savignon (2002:7) que “la gramática es importante y los estudiantes parecen enfocarse mejor en la gramática cuando se relaciona con sus necesidades y experiencias comunicativas”.

b) Incidir en la interacción comunicativa como elemento esencial para alcanzar una buena competencia comunicativa y, por ende, dominar la lengua objetivo. Así como creemos en la interacción de la lengua materna y la lengua meta, también creemos que la interacción entre profesor-estudiante y alumno-alumno es importante para los objetivos que debemos cumplir en la estrategia comunicativa, puesto que, según manifiesta Rivers (1987: 13), “Interactuamos mejor si podemos entender y expresar matices de significado”.

Las conversaciones previas a la clase, las que también se denominan de “calentamiento”, ayudan mucho. Interactuar noticias cotidianas, asuntos personales y laborales permiten analizar psicológicamente el estado de ánimo del aprendiz y los aspectos de su cultura e idiosincrasia. Los diálogos, discusiones, polémicas y debates en torno a temas interesantes; las improvisaciones, simulaciones y representaciones teatrales entre profesor y aprendiente, apoyan la labor pedagógica. La misión es estimular al aprendiente, crear una empatía para que se acostumbre a transmitir mensajes adecuados a sus propias necesidades comunicativas. La interacción implica un intercambio de conocimientos y experiencias dentro de un proceso sólido, dinámico, entretenido y creativo. Wells (1981:29), citado por Rivers (1987:4), define la *interacción* como la “actividad colaborativa que implica el establecimiento de una relación triangular entre el emisor, el receptor y el contexto de la situación”.

Llevar adelante una actuación con fluencia recíproca de los actores consolida una relación afectiva-social que no solo construye caminos para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también coadyuva a una educación integral, como anhelan los estudiantes adultos con fines laborales. A este respecto, Camps (1998:44) considera que “la lengua oral y escrita en estrecha interrelación, es un buen instrumento de aprendizaje”. Y Charaudeau, según recoge Mendoza (1996:11) y también Galera (2000:216), considera que “la interacción es un fenómeno de intercambio entre interlocutores que alternan la función de emisor y receptor, y que comparten cierta intención comunicativa”.

c) La posibilidad de contar con un material tecnológico y comunicacional resulta eficaz en el aula de idiomas. El uso de las herramientas tecnológicas entretiene y motiva al aprendiente. Los materiales informáticos y el uso del internet dinamizan el aprendizaje de una lengua, la hacen más amena e interesante, los recursos didácticos son inagotables. Cuando el profesor hace uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la clase resulta más efectiva. Según Luzón y Soria (1999:46), “los recursos tecnológicos, empleados conforme a una planificada metodología suplen, e incluso superan las posibilidades didácticas de la formación del discente”.

La experiencia de trabajar con estudiantes “*face to face*” seis horas diarias y treinta horas a la semana (de lunes a viernes), se convirtió en un lindo desafío. Y la tecnología electrónica y las herramientas conceptuales respondieron a nuestras proyecciones didácticas, las de elaborar clases con recursos didácticos ágiles y agradables. El mundo del internet con sus inagotables recursos resulta un sistema idóneo y, como puntualizan Luzón y Soria (1999: 46), es “flexible y eficaz para el almacenamiento, recuperación, transmisión y gestión activa de grandes cantidades de información”. La idea en el aula es divertirse creando un contexto educativo exitoso.

Algunos materiales de uso frecuente en el aula son los vídeos, las revistas, los folletos turísticos, los anuncios de periódicos, planos de determinada ciudad, los audios pre-grabados sobre testimonios y diálogos de nativos en la lengua objetivo. La comunicación es un proceso y los aprendientes necesitan asimilar las informaciones que nos ofrece el mundo del internet, la tecnología de la información y la comunicación, todo lo que nos ofrece la multimedia y sus herramientas para promover el aprendizaje de idiomas (correo electrónico, chat, foros, formidables avances de las TICs), etc.

Adicionalmente el ECI tiene el apoyo de *Perú Spanish*, un libro de texto con material didáctico que tiene el soporte de una estructura gramatical básica, progresiva y sencilla. Igualmente las unidades de trabajo han sido diseñadas de forma pragmática y con lecturas curiosas, muchas veces con cierto grado de hilaridad. La mayoría de los textos son experiencias de la vida real, vivencias de los propios estudiantes adultos. Abundan las coincidencias, los diálogos con contenido gracioso y narrados con sencillez, respetando el progresivo conocimiento de los verbos y su conjugación (tiempos simples y compuestos). Cada lectura transmite información y presenta datos lingüísticos: tiene un vocabulario complementario, ejercicios

gramaticales y de comprensión. Cada capítulo revisa al final el vocabulario empleado, la gramática usada y tiene una especie de examen con respuestas múltiples.

d) El protagonismo de la clase no recae en el profesor ni en el aprendiz. Aunque algunos teóricos señalan que conforme se desarrolla el proceso de aprendizaje el profesor debe perder el protagonismo (para incentivar la creatividad y mayor autonomía del aprendiz); en el Enfoque Comunicativo Interactivo la responsabilidad es compartida (50 %) entre cada uno de los actores principales. El estudiante hace las tareas, participa de manera constante en los diálogos y debates, mantiene una actitud constante. En cuanto al docente, debe preparar con antelación la clase, aportar sus conocimientos, elaborar adecuados materiales, estimular al discente hacia su aprendizaje significativo. Para Swain (1985:21), el profesor debe incorporar intercambios de información genuinos, “buscar artificios para hacer menos artificiosa la lengua que presentamos”. Por su parte, Littlewood (1998:9) considera que “un enfoque comunicativo abre una perspectiva más amplia sobre la lengua. En concreto nos hace considerar la lengua no sólo en función de sus estructuras (gramática y vocabulario), sino también a partir de las funciones comunicativas que cumplen. Dicho de otro modo, consideramos no sólo las formas lingüísticas sino también todo que los aprendientes hacen con esas formas cuando quieren comunicarse...”

e) ¿Se puede prohibir el uso de la lengua materna en el aula donde enseñamos una 2ª lengua? Creemos que no. Su uso regulado puede convertir a la lengua materna en un aliado importante y por ello alentamos su uso sistemático, prudente y razonable. Algunos docentes afirman que no podemos aprender un idioma nuevo si seguimos usando el otro. Pero otro grupo de docentes, en el que me incluyo, sostenemos que la L1 supone un “bálsamo” para las dudas, los bloqueos, desentendimientos y ansiedades que a veces denotan los discentes adultos y con los que enfrentamos a diario. Por ejemplo, en la etapa de presentación, Littlewood y Yu (2011:71) consideran que “la L1 puede ser una forma eficiente de aclarar los significados de las palabras, las estructuras o los enunciados, de modo que los estudiantes puedan avanzar más rápidamente a la etapa más importante de uso activo e internalización”. Y Butzkamm (2003:33) defiende un criterio que compartimos:

usando la lengua materna: (1) aprendimos a pensar, (2) aprendimos a comunicarnos y (3) adquirimos una comprensión intuitiva de la gramática. La lengua materna abre la puerta, no solo a su propia gramática, sino a todas las gramáticas, en la medida en que despierta el potencial de la gramática universal que yace dentro de todos nosotros. Este conocimiento previo es el resultado de las interacciones entre un primer idioma y nuestra dotación lingüística

fundamental, y es el fundamento sobre el que construimos nuestros *Yoes*. Es el mayor activo que las personas aportan a la tarea de aprender idiomas. Por esta razón, la lengua materna es la llave maestra de los idiomas extranjeros, la herramienta que nos brinda los medios más rápidos, seguros, precisos y completos para acceder a un idioma extranjero.

Consideramos que la lengua materna debe ser usado como un valioso recurso cognitivo y pedagógico en la enseñanza de segundas lenguas especialmente para los adultos. La lengua materna del discente no debe ser ignorada, por el contrario, creemos que propicia un ambiente de aprendizaje amical y empático. Hammerly (1991:151), citado por Butzkamm (2003), estima que el uso juicioso de la lengua materna en técnicas cuidadosamente elaboradas "puede ser dos veces más eficiente (es decir, alcanzar el mismo nivel de competencia en un segundo idioma en la mitad del tiempo), sin pérdida de la eficacia".

5.1. Caracterización de la estrategia comunicativa e interactiva

Ante todo, se pretende incidir en la importancia del aprendizaje comunicativo y de posibilitar, como reconoce Lomas (1993:1), que los discentes mantengan un intercambio comunicativo correcto, adecuado, coherente y eficaz en las diversas situaciones y contextos de la comunicación humana. En ese sentido, creemos en una estrategia comunicativa e interactiva.

5.1.1. La estrategia comunicativa

Para entendernos, los seres humanos tenemos que comunicarnos, transmitir mensajes y manifestar sentimientos. Al comunicarnos los seres humanos vivimos e interaccionamos, nos expresamos y participamos como emisores y receptores. En el campo de los procesos de enseñanza- aprendizaje de idiomas como 2ª lengua, Allwright (1976:2) dice que la comunicación ha sido aceptada en la enseñanza de idiomas y "se ha convertido en un componente esencial y principal del "producto" de la enseñanza de idiomas". Igualmente Gass y Selinker (1994:3) coinciden en que la "nueva conceptualización del aprendizaje de idiomas han resultado en metodologías que enfatizan la comunicación. La toma de decisiones pedagógicas debe reflejar las necesidades comunicativas".

No somos ajenos a los métodos tradicionales cuyos resultados fueron insatisfactorios para los estudiantes de 2ª lengua y que a la larga significó una natural preocupación de los lingüistas por diseñar mejores propuestas e "introducir reformas con principios y prácticas de la enseñanza del lenguaje comunicativo", como afirman Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1993:13). El

término comunicativo empezó a potenciarse con las estrategias de enseñanza de idiomas que utilizaron planes de estudios nocional-funcionales y, como refiere Savignon (1977:2), se produjeron resultados positivos en los programas de instrucción que usaron “las funciones del lenguaje basadas en una evaluación de las necesidades comunicativas de los estudiantes”. En una misma línea, Wilkins (1981:83), citado por Raine (2010:8), sostiene que hay un reconocimiento de los propósitos comunicativos del aprendizaje del lenguaje que vincula el enfoque teórico con el movimiento comunicativo más amplio de la enseñanza del lenguaje. Y algo que nos decanta del lenguaje comunicativo es el uso del contexto social que, como señalan Larsen-Freeman (1990:41), “el contexto social es una característica de todos los eventos comunicativos”. Creemos que la comunicación es esencial para establecer la relación de los individuos y sus semejantes.

5.1.2. La estrategia interactiva

El vínculo importante de toda existencia social es la relación entre miembros de una comunidad, de una sociedad. Cuando esa relación se da en forma recíproca es porque hay un comportamiento comunicativo fruto de toda interacción social, una relación interpersonal que ha consolidado un proceso interactivo. Y el lenguaje verbal –qué duda cabe- es la forma más conocida para comunicarnos entre seres humanos porque se trata de una función intrínsecamente social. Por esta razón, O’Sullivan (1997:196) señala que la *interacción* es “el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales”.

En el ámbito de la enseñanza de idiomas la *interacción* es un elemento esencial en el trabajo de los docentes, como sostiene Brown (1994), citado por Choudhury (2010:77) al afirmar que “en la era de la enseñanza del lenguaje comunicativo la interacción es, de hecho, el corazón de la comunicación”. Por su parte, Pica (1994), citada por Mackey (1999:558), entiende que la interacción ayuda a los estudiantes a entender y usar el lenguaje comprensible, y, siguiendo a Long (1983), argumenta que la interacción facilita a los estudiantes la información que necesitan.

La *interacción* resulta significativa en los procesos de aprendizaje, claro está, cuando los interlocutores transmiten una intención comunicativa y hay una interacción oral apoyada por la recepción del input y la producción de un output comprensible. El MCER (2002:89-90) coloca la interacción en un lugar preponderante dentro de los procesos comunicativos de la lengua, unida a la expresión, la mediación y la comprensión, que son actividades que promueven la interacción oral y por supuesto, el desarrollo de la creatividad lingüística, como se ve en el gráfico 60.

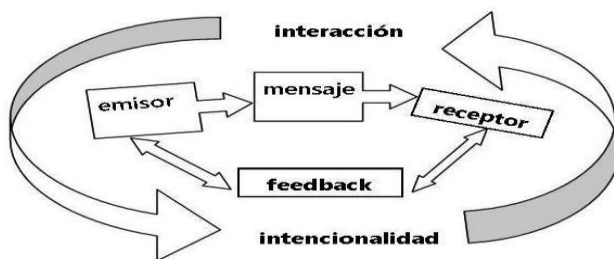


Gráfico 60. El proceso comunicativo dinámico en el ECI, con un mensaje que retroalimente al emisor y el receptor, en medio de una frecuente interacción con intencionalidad

5.2. Encuesta a profesores y estudiantes adultos

Los principios esenciales para la enseñanza-aprendizaje de idiomas se desarrollan con el buen uso de la lengua y no mediante el conocimiento teórico que se tenga de ellos. Para el ECI la enseñanza comunicativa está vinculada a la idea de que el lenguaje es esencial en la acción humana y si llevemos adelante una estrategia para enseñar en condiciones reales, estaremos privilegiando los significados en los actos de habla. Por consiguiente, estaremos siendo coherentes con la búsqueda y desarrollo de la esencia del ECI: la competencia comunicativa.

Un punto importante que hay que considerar es la flexibilidad del ECI que no sigue reglas de estilo draconiano, sino que, por el contrario, permite la creatividad de los profesores, estimula la práctica, el diálogo y minimiza la memorización. Muchas veces el docente con criterio pedagógico prepara y estructura sus clases con antelación, pero hay circunstancias especiales que lo obligan a cierta flexibilidad, a adaptarse o amoldarse a condiciones propiciadas por la actitud del estudiante y para ello debe estar premunido de una serie de recursos didácticos. Así Morrow (1977:10) llega a decir que el “instructor debe tener un papel de promotor e instigador de situaciones que permitan a los aprendices fomentar sus destrezas comunicativas”.

En el ECI hay una preocupación por las necesidades comunicativas de los aprendientes y muchas veces se otorga ciertas licencias a los estudiantes para el uso de la lengua materna (principalmente en el nivel inicial) o hacer la clase fuera del aula. Nuestra propuesta es la adquisición y desarrollo de los conocimientos, la fluidez comunicativa, la consolidación de las cuatro habilidades básicas de la comunicación: la comprensión auditiva, la comprensión lectora y las expresiones oral y escrita. Reconocemos la importancia y el aporte de la competencia lingüística enmarcada en un contenido funcional y comunicativo.

Relacionado con otras técnicas y métodos, el Enfoque Comunicativo goza de credibilidad en la enseñanza de idiomas. Durante una encuesta con 42 profesores de idiomas en el área de Washington DC., el 92.9% utiliza el Enfoque Comunicativo (*de forma exclusiva o combinado con otros métodos*), y un 73.4% manifestó que lo usa exclusivamente. Quienes apuestan por el ECI tienen la premisa que enseñar una lengua es enseñar a comunicarse, motivar a los aprendientes a reconocer que el sistema lingüístico de una lengua es mucho más asequible a través de un proceso fundamentado en la comunicación. De los ocho métodos que fueron incluidos en la encuesta, el enfoque comunicativo tuvo un importante reconocimiento. Lo utilizan con éxito profesores que enseñan las lenguas más habladas en el mundo y que tienen muchos años de experiencia dictando clases de idiomas como 2^a lengua. Así se ve en cuadro 19.

Título Profesor	Gramatical	De la Lectura	Audio lingual	Nocio funcional	Directo	Del Silencio	Comunicativo	Natural	TOTAL
Bachiller	9	10	9	8	7	0	24	10	77
Master	2	3	6	2	2	0	8	3	26
Doctor	1	1	1	1	1	0	2	1	8
No dice	0	1	5	1	3	0	5	3	18
Total	12	15	21	12	13	0	39	17	129
Porcentaje	28.6 %	35.7 %	50%	28.6%	31.0%	0.0%	92.9%	13.2%	100 %

Cuadro 19. El 92.9% de los profesores utiliza el Enfoque Comunicativo Interactivo, ECI

Al igual que los profesores, el apoyo de los 46 estudiantes adultos fue masivo. Como podemos analizar en el *cuadro 20*, el 89.65% de ellos prefiere el enfoque comunicativo de forma exclusiva o fusionado con otros métodos (*incluimos: audiolingual, gramatical, directo y comunicativo*). Solo 6 estudiantes, el 10.35% de ellos decidió por otras estrategias pedagógicas.

EDUCACION	Comunicativo	Fusionado (incluye comunicativo)	Otros (no incluye comunicativo)	Comunicativo	Fusionado	Otros
Bachiller	9	3	2	20%	7%	4%
Master	28	8	4	61%	17%	9%
Ph. D	3	1	0	7%	2%	0%
Total	40	12	6	89.65%		10.35%

Cuadro 20. Los estudiantes también prefieren aprender idiomas con el Enfoque Comunicativo

Al analizar los resultados podemos discernir que son casi similares los porcentajes alcanzados por los 42 profesores y 46 discentes a favor del enfoque comunicativo. El 92.9% de los docentes y 89.65% de los aprendientes confirman el uso de la estrategia comunicativa.

La mayoría de los estudiantes encuestados aprendieron idiomas en la escuela de idiomas *Diplomatic Language Service*, DLS, de Arlington, Virginia. La totalidad de ellos son diplomáticos que trabajan en embajadas y consulados que tiene EE.UU. alrededor del mundo. El gráfico 61 muestra los resultados del sondeo de acuerdo al sexo del discente. De los 46 estudiantes, 40 de ellos eligieron el enfoque comunicativo (28 marcaron exclusivamente el ECI mientras que 12 de ellos seleccionaron varios métodos, incluyendo el comunicativo).

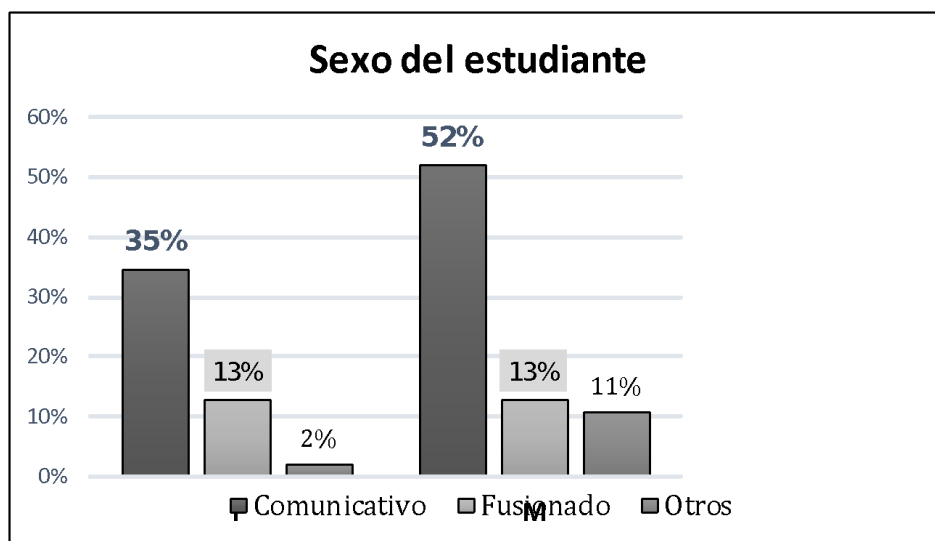


Gráfico 61. El 35% de las mujeres y el 52% de los hombres eligieron el Enfoque Comunicativo

De acuerdo con su edad, los menores de 40 años muestran mayor entusiasmo. 22 de ellos hacen un 48% de los discentes que gustan del enfoque comunicativo. Otros 18 estudiantes mayores de 40 años también votaron por el ECI. Ben R., estudiante de español, dijo que el enfoque comunicativo “ayuda a cumplir los objetivos de aprendizaje” y reconoce que, tras la finalización de su entrenamiento, pudo obtener un nivel 3 (B2 del MCER) requerido por su agencia para cumplir con su nueva misión fuera de los Estados Unidos. De las 17 mujeres participantes, una estudiante de francés menor de 40 años y con título de bachiller eligió el método directo. El resto decidió por el ECI. De los 29 hombres, 24 de ellos prefirieron el ECI.

El cuadro 21 está separado en seis columnas. Tres para las mujeres (F) y otras tres para los hombres (M). Comunicativo (*mujeres: 35% y hombres 52%*) significa todos aquellos que

votaron exclusivamente por el ECI. Fusionado (13% para cada uno) comprende a los discentes que marcaron varias opciones incluyendo el E. Comunicativo. El vocablo otros es para los estudiantes que decidieron por métodos que no admiten el comunicativo.

EDAD	Comunicativo	Fusionado	Otros	Comunicativo	Fusionado	Otros
Menos 40	22	5	3	48%	11%	7%
Más 40	18	7	3	39%	15%	7%
Total	40	12	6	87%	26%	13%

Cuadro 21. Los estudiantes menores de 40 años prefieren exclusivamente el ECI (48%). Un 11% lo prefiere fusionado con otras estrategias pedagógicas

En el cuadro 22 mostramos los resultados de acuerdo al idioma que estudiaron los discentes. Hubo 21 estudiantes de español, 19 de los cuales hicieron un 52% de total de los votos. El segundo grupo más numeroso fue el francés. 13 personas votaron (12 aprendientes escogieron el enfoque comunicativo y una mujer prefirió el método directo). Excepto el discente del idioma de Indonesia, todos se decantan por los procesos comunicativos.

Idioma	Comunicativo	Fusionado	Otros	Comunicativo	Fusionado	Otros
Arabe	1	1	0	2%	2%	0%
Chino	2	1	0	4%	2%	0%
Español	19	5	2	41%	11%	4%
Francés	9	3	1	20%	7%	2%
Indonesio	0	0	1	0%	0%	2%
Japoneso	2	1	0	4%	2%	0%
Coreano	1	0	0	2%	0%	0%
Ruso	3	0	1	7%	0%	2%
Thai	3	1	1	7%	2%	2%

Cuadro 22. Estudiantes de los diferentes idiomas optaron por los enfoques comunicativos

Considerando el nivel de educación de los 46 aprendientes participantes, 11 fueron bachilleres, 32 magísteres y 3 doctores. El 61% de los magísteres prefiere aprender idiomas con las estrategias comunicativas. De los tres doctores que intervinieron, todos votaron por el ECI.

Respecto a los profesores, participaron 25 bachilleres, 9 magísteres, 2 doctores y otros seis docentes que prefirieron no decir su grado de estudios. El 93% de los encuestados revelaron trabajar con el E. Comunicativo de forma exclusiva o en todo caso fusionado con otros métodos.

La profesora de chino Christina Hayes dijo que utiliza el EC en un 80% durante su

trabajo en el aula pero que necesariamente debe usar el método gramatical (20%) por algunas estructuras de su lengua nativa, que demanda memorizar la gramática. “El idioma chino carece de conjugaciones y otro tipo de flexiones lingüísticas, las palabras tienen una exclusiva forma morfológica, por eso uso el método gramatical. Sin embargo, el enfoque comunicativo me ayuda a mantener el ritmo y el nivel de esfuerzo que todo estudiante debe asumir para aprender la lengua. La interacción es vital”, manifestó Hayes.

De acuerdo con la región de donde proceden los docentes, ha habido una mayoría que enseña idiomas asiáticos como ruso, árabe, chino, thai, coreano, persa, japonés, urdu, turco, etc. De los 22 profesores, 20 de ellos trabajan con el enfoque comunicativo en el aula de clases. Los 12 instructores europeos y sus colegas de América (*enseñan español*) apuestan por el ECI, y solo un profesor de francés, oriundo de Senegal, mencionó trabajar con el método audiolingual.

Región	Comunicativo	Fusionado	Otros	Comunicativo	Fusionado	Otros
Asia	20	17	2	48%	40%	5%
Europa	12	9	0	29%	21%	0%
América	7	5	0	17%	12%	0%
Africa	0	0	1	0%	0%	2%

Cuadro 23. 39 de los 42 profesores que enseñan diversos idiomas en el área de Washington DC. utilizan los enfoques comunicativos en su trabajo pedagógico

Considerando el sexo del docente, las 27 mujeres votaron por el enfoque comunicativo. Las 22 damas (52%) lo combinan con otros métodos y otras 5 de ellas (12%) lo usan de forma exclusiva. Ellas globalizan el 64%. Los 15 hombres eligieron de la siguiente manera: 12 utilizan el enfoque comunicativo y tres de ellos decidieron por el audiolingual, método directo y una combinación de ellos.

Según los años de experiencia de los docentes, quienes tienen menos de 10 años son los que más utilizan el enfoque comunicativo. 19 de ellos, el 45%, lo usan desde siempre. De los 14 docentes que tienen entre 10 y 20 años de experiencia (33%) solo uno no utiliza el enfoque comunicativo. Los que poseen más de 20 años trabajando en las aulas fueron 6 (*5 usan el EC y un docente usa otros métodos*). Azmat Jamalzai, oriundo de Afganistán y profesor de Dari con 21 años de experiencia reconoce que los enfoques comunicativos “están de moda”, pero que él utiliza una combinación de varios métodos y enfoques. “Los antiguos como el gramatical, audiolingual y directo son buenos, me dieron buenos resultados y por eso los sigo usando. Claro que el

enfoque comunicativo es importante, ayuda en la práctica oral y por eso hago una combinación de estrategias”, comentó.

5.3. Fundamentos teóricos del ECI

A través de su estrategia pedagógica el ECI promueve la *competencia comunicativa* como proceso de comunicación real y efectiva. Gumperz y Hymes (1972), citados por Lomas (1993:9), lo conceptualizan como “lo que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes”. Hay cinco componentes que deben actuar interrelacionados para asegurar los conocimientos y su adquisición por parte de los discentes: competencia sociolingüística, competencia gramatical, competencia estratégica y competencia discursiva. Consideramos importante también los actos de habla como unidad básica de la comunicación, las funciones del lenguaje como un sistema para la descripción y expresión de los significados y, por ende, la adquisición de medios lingüísticos que ayuden a la interacción. En ese sentido, reconocemos el valor de los sistemas lingüísticos que coadyuvan al valor comunicativo del texto y discurso.

El *cognitivismo* implica el estudio de procesos mentales como sensación, percepción, atención, codificación y memoria, de acuerdo con Jordan, Carlite y Stack (2008: 36). Por ello, consideramos importante el aporte del *cognitivismo*, pues reconoce la habilidad innata que tienen los seres humanos para adquirir una lengua y cómo, a través de su capacidad cognitiva, consiguen hablar. Con el dominio de los significados lingüísticos, afectivos y cognitivos podemos expresar formas de lenguaje y ser creativos con el uso de la lengua, verdadero instrumento de comunicación. Asimismo, reconocemos la contribución de la *pragmática* y sus estudios sobre el uso de la lengua de acuerdo al contexto, el significado de las palabras durante los actos de comunicación.

Creemos en el principio de la interacción, enseñamos la lengua para lograr la interacción como esencia genuina para la práctica comunicativa. Potenciamos la interacción y la comunicación que reflejan a través del lenguaje los usos funcionales y comunicativos. La práctica de diálogos e intercambios de papeles entre el emisor y receptor se da como consecuencia del desarrollo de habilidades como hablar, entender, escuchar y leer, que derivan en la comprensión del mensaje y la fluidez comunicativa. La interacción está relacionada con los procesos de socialización y si los interlocutores se adaptan al entorno en que se desarrolla una

clase, es porque fluye una relación que permite los contextos discursivos y socioculturales, los mensajes y la información.

En la didáctica de lenguas extranjeras el lenguaje es un sistema para la expresión del significado y sus estructuras reflejan un comportamiento social, usos comunicativos y funcionales. Promovemos la competencia lingüística que direcciona al estudiante hacia el dominio de los significados cognitivos, afectivos, socioculturales y lingüísticos que potencian sus habilidades comunicativas y creativas para elaborar e interpretar actos de habla y discursos. Las experiencias sociales y culturales resultan importantes en el acto de comunicación y coadyuvan a destacar el papel del lenguaje como medio para comunicar significados.

La metodología comunicativa evoluciona constantemente gracias al aporte de disciplinas como: la psicolingüística, sociolingüística, etnografía de la comunicación, el análisis discursivo. A su vez, hay un tácito apoyo del Nivel Umbral del Consejo de Europa que a través de sus publicaciones promueve la enseñanza con fines comunicativos; y del MCER (2002:5), que estimula el desarrollo del plurilingüismo, en cuanto a que “Los recientes programas del Consejo de Europa en el ámbito de la lengua se han diseñado con el fin de producir herramientas que puedan utilizar todas las personas implicadas en la enseñanza de idiomas para el fomento del plurilingüismo¹¹⁷”. Y junto a las herramientas que han de permitir el aprendizaje de idiomas demandan del estudiante tomar control de su capacidad intelectual y llevar adelante una actividad consciente, activa y reflexiva.

5.4. Principios del Enfoque Comunicativo Interactivo

Si bien los enfoques comunicativos significaron exitosos cambios en la estrategia de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, con el transcurrir del tiempo y como consecuencia de su utilización mundial empezaron a surgir cuestionamientos, algunas críticas aisladas, pero también aportes que permitieron, hasta hoy, confirmar que la metodología comunicativa sigue vigente.

Hymes, Gumperz, Cardin, Widdowson, Halliday, Canale y Swain, otros lingüistas y filósofos le han dado forma a la metodología comunicativa que ahora presenta una variedad de propuestas pedagógicas. Entre esos modelos está el Enfoque Comunicativo Cultural, el Enfoque Comunicativo Textual, el Enfoque Comunicativo Funcional, el Enfoque Comunicativo con

¹¹⁷ Enunciado tomado del Capítulo 1,1.3. (¿Qué es el plurilingüismo?) del Marco de Referencia Europeo en su contexto político y educativo (Visto en la web del Centro Virtual Cervantes el 24 de septiembre del 2016).

Competencia Intercultural, el modelo generado por el alumno, el enfoque comunicativo a distancia, etc. También han aparecido estrategias apoyadas por la eclosión de la informática y otros instrumentos tecnológicos de carácter innovador.

Estas propuestas, al igual que la idea original, tienen la premisa consensuada que el aprendiente debe ser capacitado hacia el desarrollo de una competencia comunicativa. Las pequeñas diferencias están en el uso de los materiales, la forma de trabajar dentro del aula, el impulso que se le da a la gramática y las variables extralingüísticas. También existe una dicotomía entre la utilización o no de la lengua materna del aprendiz dentro del aula.

El ECI es una propuesta didáctica que le da un valor agregado al acto comunicativo. Para ese fin, es importante la intencionalidad de los protagonistas: docente y estudiante, una profusa interacción oral que sólo será posible en la medida que el estudiante esté rodeado de un ambiente ameno, impulsado por factores extralingüísticos como la motivación, la empatía y la aptitud. El estudiante debe entender que la comunicación no es un producto sino un proceso que conduce al buen discurso. Por eso, nuestra intención no es olvidar el concepto que inicialmente se denominó “método comunicativo” ni polemizar con quienes se decantan por obviar totalmente la estructura gramatical y/o con quienes sostienen que en el aula solo se debe hablar la lengua objetivo.

Para el ECI, el trabajo con los estudiantes es un proceso que se da en forma paulatina, un modelo donde el aporte psicológico tiene un valor agregado. Una conversación preliminar al inicio de la clase a manera de “calentamiento” ayuda a conocer la predisposición del aprendiz y así evaluar los materiales didácticos apropiados para promover la producción lingüística, la comprensión auditiva y producción oral del alumno.

En ese sentido, creemos que es importante tomar lo mejor de diversas áreas interdisciplinarias y técnicas metodológicas para conseguir los objetivos. Por ejemplo, consideramos que la Lingüística Aplicada es un punto de apoyo para resolver inconvenientes entre el lenguaje y las lenguas; creemos en el aporte del método nocio-funcional al proponer al estudiante como uno de los protagonistas de la interacción; pensamos que es necesario fomentar hábitos repetitivos y considerar que la lengua objetivo se aprende sin dejar de lado el aporte de la lengua materna, como lo sostiene el método audiolingual; estamos de acuerdo en promover un alto nivel de fluidez auditiva, estimular frecuentemente al discente y que el comprender precede al hablar, tal como lo sostiene el método de la Respuesta Física Total; estamos de acuerdo con la

contribución del Método Natural para sugerir que el profesor promueva un ambiente lleno de estímulos en el salón de clases. La esencia del ECI se basa en los siguientes principios:

- a) La lengua es un sistema de comunicación humano que, consolidada como una unidad de contenido y forma, se convierte en un instrumento de interacción.
- b) El diálogo es una herramienta que permite exponer las ideas y por lo tanto se le debe alimentar de valores socioculturales en medio de un aprendizaje consciente y explícito. A través de un diálogo empático se promueve el intercambio de significados, se aprende a exponer a través de preguntas y respuestas de los actores principales dentro y fuera del salón de clases.
- c) La competencia comunicativa se consigue a través de contextos discursivos y socioculturales, procesos de interacción social y creatividad. Fomentando los sub-componentes: competencia sociolingüística, competencia gramatical, competencia cultural, competencia discursiva y competencia estratégica podemos alentar a los estudiantes el uso auténtico, funcional y pragmático de la lengua con fines significativos. Durante el proceso de enseñanza –aprendizaje es importante tomar en cuenta los aspectos lingüísticos y de uso, sociales y culturales.
- d) Se cumplen los objetivos si el estudiante domina la lengua meta. Si el estudiante sabe comunicarse es porque ha desarrollado las destrezas comunicativas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y la expresión escrita. El uso de las destrezas y habilidades que el estudiante exhibe con la lengua importan mucho más que el conocimiento teórico que se tenga de ella.
- e) Con un trabajo psicológico al inicio de cada clase se puede determinar el tipo de input que el estudiante está dispuesto a recibir. Conociendo el estado anímico del aprendiente podemos adoptar las estrategias pedagógicas y los recursos didácticos convenientes. Es un paso preliminar y esencial para evitar cualquier intento de aparición de factores extralingüísticos negativos como la ansiedad, e incluso intentos de inhibirse en procesos de interacción.
- f) La corrección de errores se evita. El corregir constantemente pone en peligro la limpieza del discurso, promueve la inseguridad y alimenta la ansiedad del estudiante. El docente debe tener un elevado nivel de tolerancia. Se recomienda para cualquier observación al discente el uso del lenguaje corporal, por ejemplo, mover la cabeza asintiendo o desaprobando; o haciendo alguna señal con los ojos. Es importante tomar en cuenta la premisa “de los errores se aprende”, y para los docentes, un error será la señal respecto a la *interlengua* que va alcanzado el aprendiz, así como el tipo de información y conocimiento que éste necesita. El ECI considera que los errores

son el resultado natural de la evolución de las habilidades y destrezas comunicativas que va consolidando el estudiante.

g) Los protagonistas: docente y aprendiente son corresponsables del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se alienta un trabajo cooperativo, ambos personajes juegan un papel importante. Cada uno debe aportar el 50 por ciento que le corresponde. El profesor es una fuente de recursos, un motivador de la interacción, un guía permanente y un estimulador que alienta un papel activo de su estudiante. A su vez, el discente debe ser consciente que jamás será un receptor pasivo de conocimientos e información. Su premisa vigente será qué hacer con los datos y conocimientos recibidos, cómo canalizarlos y la voluntad de impulsar su proceso de aprendizaje.

h) El proceso de enseñanza-aprendizaje está focalizado en el estudiante, quien tras mostrar progresos, o en todo caso alcanzar un nivel intermedio, puede sugerir tanto los contenidos como los materiales, pero el profesor es líder y como autoridad es quien las define y elabora. Todo ello, dentro de una creciente empatía de los protagonistas. Un profesor que aporta su 50% en este trabajo cooperativo tiene el criterio suficiente para aplicar los materiales y contenidos adecuados.

i) La lengua materna es permitida cuando el caso lo requiera. Principalmente en el nivel inicial y algunas explicaciones que ameriten su uso. El ECI mantiene cierta flexibilidad en aras de una comunicación significativa. La lengua materna tiene su espacio en el aula. Por eso no es descabellada la idea de usar en ocasiones la traducción como técnica de enseñanza, pues creemos que es una herramienta pedagógica con el que se puede obtener cierta “efectividad”. El trabajo psicológico del profesor permitirá saber cuán necesaria es la lengua materna para la instrucción del aprendiente.

j) Los textos reales son más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que las experiencias personales de los aprendientes ayudan en la labor pedagógica dentro del aula. Muchas veces el aprendiz se siente cómodo cuando narra sus ocurrencias y vivencias personales, y el profesor debe aprovechar esas circunstancias para construir la empatía que siempre debe reinar en el salón de clases. Si las personas están dispuestas a narrar sus experiencias personales es porque sienten confianza con su interlocutor y es así como se propician las actuaciones culturales. Somos partidarios de la conexión lengua-cultura como una extraordinaria vía de comunicación de la que jamás debemos prescindir.

k) El ECI aporta flexibilidad en el trabajo de los docentes, no hay una prohibición irrestricta para ceñirse de ciertas normas y reglas. Por el contrario, se permite la libre creatividad de los profesores en el diseño curricular tomando en cuenta las necesidades específicas y preferencias del estudiante bajo situaciones comunicativas que ayuden a la interacción.

l) Una clase divertida y amena es propicia para el desarrollo de las destrezas comunicativas en el aprendiente, por ello es válida la presencia de factores extralingüísticos que coadyuven las buenas relaciones interpersonales. Creemos en la esencia del factor motivacional, en el estímulo constante que permita mayor receptividad de los materiales pedagógicos y por cierto, de la metodología comunicativa.

m) La interacción y la práctica oral (negociación entre el hablante y el oyente) permiten alcanzar fluidez del sistema lingüístico. Una estrategia de preguntas y respuestas considerando el contexto cultural y social alientan el desarrollo de la comunicación. La fluidez del discente es señal de dominio de la lengua y que está inmerso significativamente en el uso del lenguaje.

n) Cuando el estudiante va consolidando sus objetivos, la mejor forma de saberlo es el mensaje que sostiene, el vocabulario y lenguaje que hace gala de forma cotidiana; y la transmisión eficiente de las formas lingüísticas, de las estructuras gramaticales. Se sugiere la práctica de actividades de la vida real que permitan al alumno fluidez, espontaneidad e improvisación.

o) El proceso de calentamiento o pre-comunicativo que se da al inicio de la clase de idiomas es, a nuestro entender, valioso, pues de acuerdo con ello el profesor incluso podría subordinar su labor docente. El trabajo del docente de idiomas puede verse afectada por el comportamiento, los intereses, necesidades y actitudes de los aprendientes.

p) En el contexto comunicativo creemos en los beneficios que aportan los mensajes y usos discursivos de la Sociolingüística. También en el aprovechamiento teórico-práctico que se haga de los entornos socioculturales y de las comunidades de habla. En ese sentido, es importante la contribución de la Etnolingüística, en la medida que nos ayuda a conocer las diferencias culturales que se dan entre los actores de una clase de idiomas.

Un nuevo enfoque en los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha dado gracias a los aportes de la Sociolingüística, la Pragmática y la Psicolingüística. Precisamente la Psicolingüística ayuda a escoger mejores estrategias pedagógicas de acuerdo al estilo de aprendizaje del discente. Su

aporte también es innegable respecto a la interlengua, y hacernos entender que un error no es algo negativo sino un factor para reorganizar las acciones didácticas a favor del estudiante.

q) Las actividades fuera del aula son válidas y oportunas. Interactuar con personas nativas en la lengua meta, asistir a lugares para pedir, reclamar, responder, interrogar; ayudan a que el estudiante pierda miedo, adquiera confianza y fluidez. Refuerzan el valor de los “actos de habla”.

r) En los estudiantes adultos se toman en cuenta los conocimientos adquiridos para impulsar el proceso de enseñanza. Aunque el sistema gramatical de los estudiantes americanos puede generar algunas dificultades, son más las ventajas que se dan cuando el aprendiente transfiere a la lengua meta el sistema de significados que ya domina. Vygotsky (2012:131) puntualiza al respecto que “El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la nativa”.

s) La gramática es uno de los componentes del lenguaje que ayuda a la consolidación de los objetivos comunicativos. En la enseñanza de idiomas se debe considerar la enseñanza explícita o implícita de las reglas gramaticales, de las estructuras básicas de la lengua extranjera, en la medida que ayudan a estructurar la competencia comunicativa. En el caso de los estudiantes adultos, el profesor debe enseñar una gramática didáctica que tome en cuenta los diferentes contenidos lingüísticos adaptados a los contextos comunicativos, a las experiencias y necesidades comunicativas de los aprendientes. No podemos ignorar la gramática pues es un medio para conseguir los fines comunicativos. Consideramos que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso lingüístico-comunicativo.

t) La creatividad y la actitud del profesor serán importantes junto a la selección de los materiales pedagógicos (elaborados con antelación) para promover un aprendizaje divertido, empático y dinámico. De esta forma, estamos asegurando la posibilidad que el estudiante reciba un buen input, que podría darse dentro y fuera del aula.

u) Desde un punto de vista funcional, se considera el lenguaje como un instrumento de comunicación social que promueve el conocimiento de los factores descriptivos de la lengua y el aprendizaje de su uso en circunstancias específicas, en circunstancias no ensayadas. Hay un interés especial por el lenguaje comunicativo que pone énfasis en los aspectos funcionales y estructurales del lenguaje.

v) Para consolidar el sistema de retroalimentación o feedback, hay que fomentar la comunicación oral, llevar adelante actividades que promuevan las habilidades orales y auditivas, acciones que encaminen futuras acciones de dominio y fluidez del idioma.

w) La lectura es una actividad esencial en la interpretación, expresión y negociación del significado. Por ello, Savignon (2002:7) considera que la enseñanza del lenguaje comunicativo “no se ocupa exclusivamente de la comunicación oral cara a cara. Los principios del lenguaje comunicativo se aplican igualmente a las actividades de lectura y escritura (...) Los objetivos de la enseñanza del lenguaje comunicativo dependen de las necesidades del alumno en un contexto dado”. En el marco de la comunicación, la lectura permite el incremento de la información sobre algo y por consiguiente nos encamina hacia el significado.

5.5. Consideraciones fonéticas y fonológicas del español

En la enseñanza del español como 2ª lengua hay aspectos fónicos, de pronunciación y entonación que los estudiantes angloparlantes llevan a cabo por su semejanza o contraste con su lengua materna. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto el estudiante como el profesor deben tomarlos en cuenta. No solo ayuda a conocer y enfrentar posibles falencias que el discente comete, sino que también sirven para que el profesor pueda adaptar su plan de trabajo y enfrentarlos, por ejemplo, la forma de pronunciación y el acento del aprendiz. Si bien la fonética española es mucho más sencilla comparándola con otras lenguas, es importante que los nativos de otras lenguas consideren su valía al enfrentar el reto de dominar el español y así predecir posibles influencias de la L1 a la L2 y viceversa, o en todo caso evitar interferencias futuras. A ello se refiere Quilis (1985:57-58), al indicar que, en comparación con el inglés, la lengua española tiene un sistema vocálico bastante sencillo y simétrico.

No vamos a realizar un detallado análisis contrastivo del inglés y el español, pero sí queremos mostrar los sistemas fónicos, las diferencias y semejanzas, a pesar que ambas lenguas tienen un pasado común (el inglés es una lengua germánica que en el pasado tuvo un considerable filtro francés y latino; mientras que el español es una lengua romance como el francés, italiano o portugués). Muchos científicos e investigadores consideran que el latín y la familia de lenguas germánicas provienen del *protoindoeuropeo* y por lo tanto se concluye que el

inglés y el español tienen raíces indoeuropeas evolucionadas, pues tienen orígenes de los dos grandes idiomas del mundo clásico: el latín y el griego.

Como información previa es importante destacar el elemento fonológico que precede a un mensaje y que muchas veces genera confusión y error de entendimiento. Se intenta que los discentes reciban todos los conocimientos lingüísticos posibles, pero hay factores como su lengua materna, la personalidad, edad o la misma motivación, que varían el dominio de los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxico-semántico y por qué no, pragmático de la lengua objetivo. Las repercusiones, por ejemplo, en el acento extranjero, implican muchas veces que el hablante nativo exagere la entonación de un vocablo, olvide la intensidad y tono de los acentos léxicos y gráficos.

Los hablantes angloparlantes tienen singularidades fonéticas (significante en el habla) y rítmicas, además de su peculiar acento condicionado por su región de origen. Flege (1995: 266) dice al respecto que, independientemente de cómo se establezcan las diferencias y características entre los sonidos de la L1 y L2, los hablantes nativos no perciben los sonidos de la 2ª lengua exactamente de la misma forma como lo hacen los hablantes nativos monolingües de la lengua objetivo (...) las fallas discriminatorias en la adquisición de una segunda lengua no tienen una base auditiva”.

Flege desarrollò en 1995 su denominado “Speech learning Model” o modelo del aprendizaje del habla que postula tres tipos de sonidos: nuevo, similar y de equivalencia. Para Flege, los sonidos similares desafían al hablante de una 2ª lengua porque se aproximan mucho, pero no son idénticos a una categoría cercana de la lengua materna. Respecto a la equivalencia, los hablantes de una segunda lengua perciben un sonido de la L2 como una instancia de una categoría de su L1, bloqueando la formación de una categoría fonética y que deviene en la comprensión no similar del sonido de la lengua meta. Cuanto más desarrollado se encuentra el sistema fónico de su lengua materna, el hablante nativo tendrá mayores interferencias al intentar dominar una 2ª lengua.

5.5.1. Visión contrastiva del español y el inglés

A nivel fonológico (estudio del significante en la lengua), el estudiante angloparlante muestra ciertas diferencias entre el español y el inglés al momento de llevar adelante una

producción o la percepción del habla no es la suya, a lo que se refiere Blanco Canales (2016: 1), al explicar que

dato que percepción y producción son operaciones que ejercen presiones opuestas, se entiende que en la producción, el aparato fono-articulatorio busca siempre realizar el menor esfuerzo en la emisión de los sonidos, la mayor relajación, la aproximación articulatoria. Por otro lado, las tareas de percepción se facilitan cuando mayor distancia hay entre los elementos, por lo que se tiende a la máxima discriminabilidad. Este enfrentamiento es el responsable de la tendencia natural de las lenguas a eliminar los sonidos menos rentables y quedarse solo con los pocos fáciles de producir y de diferenciar.

En el nivel fonológico es donde podemos notar una mayor interferencia de la L1 sobre la lengua objetivo debido a una cantidad de sonidos propios del inglés, y a su vez, aspectos fónicos complicados del español para los angloparlantes como las oposiciones de las letras r, d; el diptongo/vocal, diferenciar las palabras de acuerdo a la sílaba tónica, así como identificar el sistema entonativo (enunciación, interrogación y énfasis). Y algo desconocido para los hablantes de inglés: la ñ de baño y la j de jirafa. A pesar que la ñ ha sido eliminada del alfabeto español por decisión de la RAE, los profesores la siguen usando y se rehúsan a escribir banno por baño o puertoriquenno por puertorriqueño porque no desean retroceder a las usanzas de la Edad Media.

Muchos investigadores afirman que la pronunciación no precisa de los angloparlantes se debe a que perciben los sonidos o las representaciones fonológicas del español según el sistema que ellos han aprendido de su lengua materna, el inglés. En otras palabras, tienen una errónea interpretación fonológica, adolecen de una precisión perceptiva, como señala Listerri (2003: 95) al explicar que

en los planteamientos contrastivos, los errores de pronunciación en una L2 se derivarán de los elementos de la L2 inexistentes en la L1 (por ejemplo [r] en el caso de un anglófono que aprenda español). Existe, sin embargo, otro tipo de error producido por los elementos de la L1 que no se dan en la L2, pero que el alumno interpreta como similares a otros que forman parte de su L1 (este sería el caso de [h] en inglés y [x] en español). En esta situación, puede predecirse que el estudiante tenderá a interpretar los sonidos de la segunda lengua en función de los de la primera, asimilando, por ejemplo [x] española a [h] inglesa

A propósito de la percepción, muchos autores consideran que es una auténtica guía para la producción, y aunque no garantiza, si colabora con una mejor pronunciación (fonética articuladora), ayuda a evitar imprecisiones y que los hábitos articulatorios adquiridos a lo largo de su vida tengan menos influencia. Romanelli, Menegotto y Smyth (2015: 81) sostienen que los alumnos angloparlantes de español presentan efectos de “sordera” acentual antes de someterse a un programa de inmersión de español, pero que después de ese entrenamiento se evidencia un “efecto altamente significativo, tanto en la percepción del acento en palabras reales como en la producción del acento en lectura de texto y lectura de palabras”.

La fonética y la fonología contribuyen a mejorar la pronunciación, a desarrollar en el estudiante una fonética auditiva y articuladora que le permite escuchar y percibir fonemas en el habla y los fonemas en la lengua (elementos que determinan el acto de habla en la exposición fónica). Quilis Morales y Fernández (1982:7) ponen de manifiesto, como se ve en el gráfico 62, la relación estrecha entre fonología y fonética y la correspondencia entre fonología-lengua y fonética-habla.

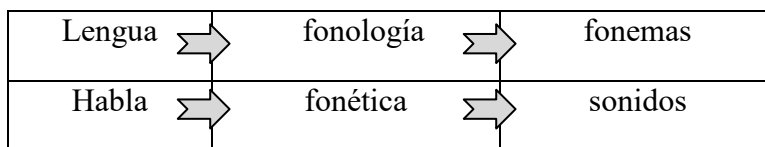


Gráfico 62. Las consideraciones de Quilis Morales y Fernández respecto a la fonología y la fonética

Algunos aspectos relativos a los niveles fonéticos y fonológicos del inglés y el español que debemos considerar son:

a) El hablante angloparlante transfiere las correspondencias fonológicas-gráficas de su idioma original y promueve errores de pronunciación en alguna grafía (signo gráfico que representa un sonido o una palabra en la escritura) semejante o diferente de su lengua nativa. Por ejemplo, en los grafemas “z”, “h”, “r”, “d”, “c”, “ll”, “h”, “ch”, “l”. La pronunciación de los sonidos “r” y “l”; “j” y “g” (faja y coger). La “ll” y la “l” (*lama* por *llama*). La “d” y la “t” son fonemas equivalentes y aunque son similares, no son idénticos. La “d” inglesa es alveolar, mientras que la “d” española es labio-dental. La “t” inglesa es alveolar, y la “t” española es dental.

b) Con relación al idioma inglés, el sistema vocálico del español es mucho más sencillo, estable y “llevadero”, como afirman algunas colegas colombianas. Las cinco vocales en español son definidas y su pronunciación no cambia. Y las cinco vocales ortográficas del inglés se convierten

en 12 fonemas vocálicos. La vocal inglesa es una sílaba tónica que muchas veces se alarga y está sistemáticamente acompañada por reducciones vocálicas en una o más de las sílabas adyacentes, como señalan Romanelli y Menegotto (2015:31), siguiendo a Tyler y Cutler (2009). Por ejemplo, (30) la vocal /a/ en inglés tiene sonidos diferentes de acuerdo a la consonante o vocal que esté a su lado (*arrive, ball, many, peace, armaments, weaponry, regard, phrasing*). Las pronunciaciones variadas de la /a/ provocan erradas transferencias en el estudiante de español al momento de emitir mensajes orales. La letra /o/ también tiene sonidos diferentes como *book, cook, two, hot, floor* y al igual que la /a/, también ocasiona transferencias negativas.

Al empezar una clase con estudiantes de español, especialmente del nivel inicial, se les instruye la forma de pronunciar las vocales y además damos ejemplos de cómo ellos la pronuncian en su lengua materna. La /a/ es similar a la vocal de *car, spanish, available, accord, apple*. La /e/ se pronuncia como *bed, rest, lend, progress*. La /i/ es similar cuando ellos pronuncian *sleep, cheese, peace, improve*. La /o/ igual que *door, promote, foster, floor*. La vocal /u/ se pronuncia como *furniture, moon, round, route, rude*. Parte de la solución de futuros inconvenientes son hacer las observaciones con sensatez y sensibilidad, utilizar la pausa y asumir los desafíos con paciencia. Por ello, Giovannini y Martín Peris (2000:89) piden a los profesores corregir y repetir las palabras mal pronunciadas de una forma correcta.

c) Los angloparlantes abren poco la cavidad bucal cuando expresan enunciados y por ello tienen inconvenientes para pronunciar sonidos del español que demandan articulaciones más abiertas.

c) Muchas veces los angloparlantes disminuyen o elevan el tono de las sílabas acentuadas y alargan algunas vocales. En muchos casos ocurre a pesar de haber recibido la información pertinente sobre la importancia del acento

d) La grafía “h” en español carece de algún sonido, es muda, pero los estudiantes de habla inglesa la pronuncian como lo hacen con su idioma nativo: *jótel* (hotel), *álcojol* (alcohol), *jáus* (house), *jóld* (hold). Se les instruye que deben pronunciar como ellos lo hacen con los vocablos *honest u honor* de su lengua natural.

e) Los fonemas p, t, k. Los estudiantes estadounidenses pronuncian los fonemas /p/t/k/ como un sonido oclusivo bilabial sordo aspirado. Hay pequeño matiz en la /t/. En el español la /p/ se pronuncia sin aspiración. Por igual los fonemas /t/k/. Es importante hacer notar al estudiante que

la /t/ es un sonido dental en el español, y alveolar en el inglés. La /t/ inicial con aspiración tiene mayor dificultad para el discente de habla inglesa cuando va seguida de la r: *tr*

f) La letra “r” del inglés estadounidense tiene un sonido retroflejo articulado en la zona alveolar que no requiere de un contacto entre la lengua y la parte alta de la boca. El fonema „r” es lateral con vibrante múltiple y su sonido es inexistente en el inglés. Para los discentes angloparlantes resulta un gran inconveniente pronunciar estas letras al momento de hablar español. Se pronuncian de un solo golpe con la punta de la lengua en los alveolos, con una vibración de la lengua. Instruimos a los discentes que deben pronunciar la “r” en español como ellos pronuncian: *read, arrive, reaching, arms*.

g) Hay fonemas del inglés y español que son equivalentes, pero no tienen idéntico rasgo fonológico. Por ejemplo, las letras /d/t/ españolas son labio-dentales, en tanto que las inglesas son alveolares. El sonido /c/ es palatal y la letra /v/ representa un sonido bilabial.

h) Hay repetidas falencias al pronunciar la /ll/ inexistente en el inglés. Se hace más evidente cuando el discente anglófono pronuncia alguna palabra precedida de la /i/ como *vía* por villa.

i) Cuando los angloparlantes hablan español como segunda lengua olvidan de la pronunciación de las palabras bisilábicas y cometen errores. En el inglés, las palabras de dos sílabas tienen la particularidad de tener el acento prosódico en la primera sílaba (*read, point, issue, affair, out*). En el caso del idioma español en las palabras bisilábicas se acentúan en la última sílaba, y penúltima si tiene más de dos sílabas (*aorta, menear, sortear, situaciones, posición, aire*). Del mismo modo, Serradilla (1999: 657) afirma que los anglófonos ofrecen falencias al leer textos porque desconocen la clasificación de las palabras españolas según la posición del acento y por lo tanto, no saben dónde poner la mayor energía articuladora.

5.5.2. Estrategias de aprendizaje

Hay varias estrategias que se utilizan para mejorar hábitos correctos de pronunciación, entre las que podemos mencionar las siguientes:

1. Para minimizar las categorías fonéticas formadas por el discente cuando adquirió su L1 se debe organizar procedimientos de memorización, audición y repetición de sonidos fonéticos de la 2ª lengua. En el caso de las vocales, Serradilla (1999:658) recomienda “corregir la tendencia a la

diptongación y la tendencia de no pronunciar dos elementos de un diptongo”. Por ejemplo, Serradilla sugiere comparar palabras que sólo se diferencian por la presencia de un diptongo: paisaje-pasaje, balar-bailar, pena-peina y solicitud al estudiante que elabore frases utilizando esas palabras y hacer notar la diferencia de significado y que, en español, lo que se escribe se pronuncia (con excepción de la “h”) Hay combinaciones que los estudiantes muestran dificultades y se necesita superarlas. Por ejemplo: [ui] en “conseguir”, [ue] en querer.

2. La práctica reiterada de los sonidos nuevos o similares, especialmente si se dan en laboratorios de idiomas donde el estudiante puede utilizar una computadora para hablar, grabar y repetir sus propias producciones. Hay programas que permiten escuchar y comparar; percibir y corregir los errores fonéticos. Es mucho más importante repetir palabras con un rápido *feedback*.

3. Lectura de textos en voz alta, imitando la pronunciación que ofrecen los presentadores de noticias en la radio y televisión. Respetando las pausas que nos sugieren los signos de puntuación y una buena entonación y vocalización se puede ayudar a mejorar los aspectos fonéticos.

4. Considerar la interacción como un buen ejercicio para escuchar y emitir mensajes, observar la interlengua del alumno y ejecutar acciones de corrección fonética, de audición y repetición; de preguntas y respuestas contrastivas, de impulsar la fonética contrastiva.

5. Llevar adelante correcciones fonéticas para reducir al mínimo los mecanismos de interferencia y propulsar la eficacia de la comunicación. Que el estudiante adquiriera una competencia fónica considerando que el discurso oral está compuesto de “bloques fónicos”. Bartoli Rigol (2005:5), siguiendo a Cantero (2003), afirma que, gracias a la organización de los sonidos en el habla, el hablante puede producir discursos fluidos y con sentido, y el oyente puede segmentar y comprender esos discursos.

6. Repetir con eficacia ejercicios que acostumbren a la lengua a cierta vibración, prepararlos para pronunciar la /r/ que constituye su mayor dificultad. Por ejemplo, imitar el sonido de un carro en movimiento, de una motocicleta, de una ráfaga de metralla. En los estudiantes adultos es conocido que pierden biológicamente cierta plasticidad del organismo en algunas habilidades motoras y Baralo (1999:26) sostiene que los alumnos que aprenden una lengua nueva tienen un acento mucho más marcado. Un enunciado que los discentes practican por partes y que coronan con éxito es: Roberto, Roberto, corre, corre por la carretera que ahí viene el ferrocarril.

7. Ver cortometrajes, escuchar la música para diferenciar los acentos, la entonación de los cantantes. De acuerdo al ritmo musical de su preferencia, se entrega al estudiante la lírica para que oiga y cante. Para Giovannini (2000:75), la enseñanza de la pronunciación tiene mejores resultados cuando se entrega a los estudiantes estrategias y pistas de cómo se percibe y produce un mensaje oral. Y, según Baralo (1999:28), hay una percepción mucho más amplia de la lengua cuando los estudiantes tienen la posibilidad de hablar y escuchar a los nativos en la lengua meta.

8. Cumplir ejercicios de pronunciación mordiendo un lapicero con los dientes. Muchos discentes han mejorado su pronunciación con esta fórmula que sugerimos, se haga frente a un espejo.

9. La interacción, las frecuentes prácticas conversatorias permiten que los estudiantes mejoren su pronunciación, tengan mayor precisión de los sonidos. Estas actividades alientan los procesos de memorización, audición y repetición, e influyen en la percepción de los sonidos cuando se cumple la producción. A todo ello añade Llisterri (2003:101) que “no debemos olvidarnos que el objetivo de la producción oral es la comunicación, y parece evidente que para comprender a nuestro interlocutor no nos fijamos excesivamente en la posición de su lengua o su mandíbula, sino en el resultado sonoro de los movimientos de sus articuladores”. Si los idiomas se aprenden para usarlos, es a través de la interacción y la negociación del significado que vamos a confirmar la producción oral que tenemos, cuánto podemos entender y cuánto podemos dejarnos entender.

5.6. El papel del profesor y el estudiante

El éxito del proceso en que se involucran profesor y estudiante tiene que ser desde un primer momento empático y caracterizado por la aptitud del estudiante y el liderazgo del docente para hacer un trabajo en equipo, cooperativo e íntegro. Para Savignon (2002:7), el principio básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una 2ª lengua es una “orientación hacia la participación colectiva, hacia un proceso de uso y descubrimiento que se da mediante la cooperación entre los alumnos, así como entre los alumnos y su profesor”. En una clase comunicativa tanto el profesor como el estudiante deben entregar equitativamente el 50% de su esfuerzo y compromiso. El profesor es el guía y asesor que apoya a transferir sus destrezas comunicativas. Con respecto a los alumnos, Savignon (2002:5) puntualiza que el estudiante debe mostrar actitud, pero, al

mismo tiempo, pensamos que debe estar convencido de sus habilidades y destrezas para cumplir un trabajo consciente y participativo.

Con sus conocimientos y preparación pedagógica el profesor es una especie de nexo para concatenar los vínculos que pueda tener la lengua meta y la lengua materna del aprendiente. Siempre está dispuesto a ser el punto de apoyo, el facilitador del aprendizaje, el consejero oportuno, el que se prepara con antelación, muestra una sonrisa frente al estudiante y con trabajo psicólogo analizar el estado de ánimo y la aptitud del estudiante.

El profesor ha de ser flexible y experimental con la enseñanza, debe estar premunido de audios, textos amenos, videos y una gama de recursos que utilizará en forma coherente de acuerdo al nivel que van alcanzando los alumnos. En este sentido, Savignon (2002:3) afirma que los “maestros tienen la oportunidad de seleccionar y desarrollar sus propios materiales, y de ese modo proporcionar a sus discentes una variedad de actividades”. Es así, porque en una clase comunicativa, el profesor habla y explica lo que corresponde, y permite que el estudiante se involucre en el diálogo, a la vez que alienta su fluidez. Ambos protagonistas son conscientes que la lengua es una herramienta de comunicación y que el contenido del mensaje es relevante. Hay un entendimiento respecto a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, el que debe ser significativo y funcional. El profesor ha de ser empático y debe estimular al estudiante haciéndole co-partícipe, escuchando y dialogando sobre sus ideas y apreciaciones personales. Así conseguirá “integrar el idioma extranjero con su propia personalidad y se sienta emocionalmente mejor”, como afirma Littlewood (1981:94).

El profesor debe definir su estrategia y estar convencido que el fin de su trabajo pedagógico será lograr la competencia comunicativa de sus estudiantes. Para ello, requiere involucrar al estudiante en la práctica de las habilidades comunicativas, mejorar su competencia lingüística a partir de los conocimientos previos que ya posee. En pos de esos objetivos hay que establecer dinámicas usando las actividades comunicativas, afianzar o mejorar los aspectos léxicos, fonéticos, semánticos y socioculturales del estudiante. Así estaremos allanando el camino para que pueda interactuar en contextos reales.

La labor docente tendrá éxito si los conocimientos se imparten en un ambiente de motivación, empatía, confianza y desarrollo de las relaciones interpersonales. En su propuesta metodológica el profesor no tendrá inconvenientes en adaptar sus materiales de acuerdo a las

necesidades e intereses del estudiante, buscando que este mantenga una actitud cohesionada a su dinámica metodológica. Este ambiente tendrá un grado superlativo con música de fondo (clásica, instrumental) y decoración del aula con fotografías y textos apropiados a la lengua meta. En una clase comunicativa el docente ha de tener en cuenta los factores psicológicos, el contexto socio-cultural y tomar ventaja de los conocimientos del estudiante, especialmente de los idiomas que ya domina. Por eso, Savignon (2002:5) señala que los maestros que conocen la esencia de su labor “usan estrategias para interpretar, expresar y negociar el significado, que son importantes para el desarrollo de la competencia comunicativa”.

¿Qué va a enseñar y cómo lo va a enseñar? Son las interrogantes que todo docente debe hacerse. Todo profesor quiere que sus estudiantes logren el dominio de las destrezas comunicativas, que mejore su uso expresivo, pero ese deseo será realidad si lleva adelante clases magistrales, acciones donde las buenas intenciones vayan de la mano con sólidas actividades dentro y fuera del aula. El docente debe tener argumentos y habilidades para aplicar los procedimientos y técnicas que se requieran en el aula. Nunca será un simple facilitador de conocimientos. Sugerimos al profesor promover una la enseñanza comunicativa, llevar adelante una educación lingüística competente y liderar un proceso caracterizado por ser instructivo y funcional, cuyos resultados trasciendan más allá de las aulas. Por eso, el docente debe también inculcar a su estudiante información inherente al modo de ser y actuar de la comunidad con la que va a interactuar. A través del ECI somos conscientes del proceso que implica alcanzar el dominio de una lengua, así como la enseñanza de la manera como piensan las personas que la hablan como L1.

El profesor de idiomas comprometido con el ECI obvia ciertos aspectos de la enseñanza tradicional y relaciona la teoría con la práctica, crea condiciones para un aprendizaje cooperativo y sociabiliza los temas tratados en el salón de clases. Dentro del aula evita la ubicación de las carpetas estudiantiles una detrás de otra, y forma círculos o pequeños grupos donde se pueda interactuar con mayor espacio y movimiento. Durante las conversaciones el profesor evita ser el orador principal y permitir un diálogo fluido, cede la palabra y escucha a sus estudiantes para luego participar como el buen consejero y mejor líder.

Dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, muchas veces las necesidades de los estudiantes adultos difieren del estilo teórico que pretenden influenciar los instructores e incluso

ciertos académicos. Por ello, el docente debe considerar cuatro puntos importantes: el contexto social de los estudiantes, los factores psicológicos que observamos en ellos (costumbres, estilo de aprendizaje, habilidades, destrezas, dominio expresivo), la experiencia previa que tienen con idiomas, y los aspectos culturales que puedan incidir en su conducta lingüística.

Cuando el docente ha investigado y analizado los puntos arriba mencionados, el paso siguiente es la presentación de sus recursos pedagógicos. Hay que alimentar la producción del discurso del estudiante, repetir las estructuras, sonidos y expresiones cuando sean necesarias; y considerar la interacción como impulsor de la competencia comunicativa. Por esta razón, Lomas y Osoro (1993:17-28) sostienen que “el dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación, y su representación, son la base de toda interacción”.

En una clase comunicativa el profesor es un guía excelso del proceso de comunicación, un organizador de recursos, un analista de necesidades, un estimulador que impulsa para que los estudiantes experimenten, reflexionen, asuman decisiones y vayan adquiriendo confianza y seguridad. Así ellos mismos van a poder determinar y resolver inconvenientes, llámese “errores”. Y respecto a los “errores”, consideramos que son faltas o incorrecciones de una norma que ejecutan los estudiantes durante su producción oral o escrita. En la enseñanza de idiomas como segunda lengua, muchas veces esos “errores” son del orden lingüístico, pragmático o cultural, y el docente deberá tener mucho criterio y tolerancia para corregirlos evitando alterar o interrumpir el mensaje comunicativo. De los errores se aprende y, por lo tanto, un error es un factor activo que siempre aparece, que muchas veces interfiere y genera hábitos no correctos, pero que también es una especie de termómetro para determinar qué hacer.

La actitud del profesor es importante para corregir con sensatez, por ello es mejor alejar esa concepción negativa con respecto al error. Llamémosle mejor *inconveniente* y ayudemos al aprendiente a enfrentar ese “inconveniente” sin traumas ni complejos, como parte del proceso de afianzamiento de su interlengua. No tenemos por qué corregir todo, evitemos que los estudiantes convivan con la inseguridad y la ansiedad. Savignon (2002:6) sostiene que “la tarea del profesor es comprender los muchos factores involucrados y responder a ellos de manera creativa”.

Cuando los protagonistas tienen empatía, algún gesto del profesor (con los ojos, moviendo la cabeza, escribiendo la palabra u oración correcta en la pizarra o alguna expresión facial) serán mucho mejor que interrumpir oralmente o actuar con actitud amenazadora. Otra

forma de accionar es tomar nota de los “inconvenientes” (gráfico 63) y al final de la clase analizarlos con el aprendiente, aconsejarlo y algunas veces efectuar ejercicios de repetición de ciertos enunciados. ¿Sería mejor decir, expresar...? ¿Qué le parece...? Considero... ¿qué usted piensa?, son algunas de los enunciados que pueden plantearse.

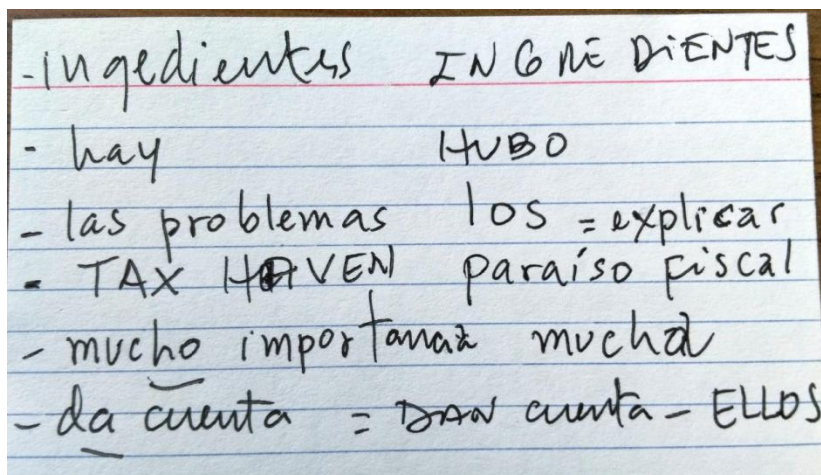


Gráfico 63. Escribir en la pizarra o tomar notas para corregir al estudiante después de su participación es algo recomendable. El discente tuvo varios errores, no solo de pronunciación, sino también de género y número, así como el uso de su lengua materna.

“Mi profesor actuó como un verdadero consejero y ahora no tengo miedo para hablar. Lo que deseo es entender y que me entiendan”, dijo un estudiante durante una charla educativa. A ese mismo aprendiente, al que llamaremos Antonio, le escribimos muchas veces en un papel sus errores y luego, después de su intervención los escribimos y mostramos en la pizarra. Todos esos “inconvenientes” fueron analizados al final de la clase. Al día siguiente, durante la etapa de “pre-calentamiento”, utilizamos y repetimos aquellos vocablos u oraciones incorrectas, y así el discente paulatinamente fue mejorando sus puntos débiles. Otro detalle fue no corregirle en forma simultánea durante su discurso. Alguna señal con los ojos fue suficiente.

Recurriendo a su experiencia y autoridad el docente es el guía, consejero, el que tiene la manija para orientar y conducir mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lomas (2004:4-5) resume que la labor del docente es compleja y que en el contexto del enfoque comunicativo no basta para el profesor tener una cierta formación lingüística (casi siempre de orientación estructuralista y generativista) sino que hay que utilizar otros saberes lingüísticos (pragmática, lingüística del texto, semiótica...). Hay que actuar como mediador e intervenir con estrategias concretas de ayuda pedagógica. La labor del docente es relevante.

Un punto importante para el docente es llevar el proceso de enseñanza –aprendizaje paso a paso, auscultando el estilo de trabajo del discente y considerando –en el caso de aquellos principiantes- que se inician en el aprendizaje de un nuevo idioma. Como afirma Allwright (1976:8) hay que “permitir que los alumnos trabajen a su propio ritmo” y adoptar estrategias para convertirlo en un usuario eficaz del lenguaje.

Respecto al estudiante, él es uno de los protagonistas en el proceso de formación. Sus intereses personales y laborales se convierten en verdaderas motivaciones que el profesor debe aprovechar. En sintonía con Savignon (2002:7), la esencia de la enseñanza comunicativa es la participación de los estudiantes para que puedan desarrollar su competencia comunicativa. Teniendo en cuenta que los estudiantes, según Candlin (1990:35), difieren entre sí en muchos aspectos entre los cuales podemos citar su inteligencia y su habilidad para aprender una lengua, así como sus intereses y necesidades, planteamos algunas sugerencias a los discentes:

- a) aceptar que está inmerso en un proceso de aprendizaje cooperativo, y le corresponde entregar su 50 % de esfuerzo y compromiso. Si es consciente de esa obligación siempre va a tener una buena actitud y estará dispuesto a consolidar el factor extralingüístico que todo profesor necesita estimular: la motivación.
- b) Utilizar sus conocimientos previos y el dominio de otros idiomas para establecer paralelos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos. Casi la totalidad de los estudiantes adultos americanos son profesionales egresados de una universidad y es importante aquilatar esa ventaja con empatía y compromiso. Se trata de viabilizar sus conocimientos y aspectos comunicativos.
- c) Involucrarse en el proceso comunicativo con aptitud, asumiendo una sensibilidad gramatical, mostrando actitud para percibir y memorizar sonidos; así como comprender que puede desarrollar la competencia comunicativa en la lengua meta si se compenetra con el trabajo del profesor. En el aula, el discente trabaja el material lingüístico y emite mensajes y significados sin descuidar la forma gramatical. En casa hace las tareas y cumple con las sugerencias pedagógicas de su profesor.
- d) Aprovechar sus habilidades y destrezas para impulsar y acelerar la tarea de aprendizaje. Como protagonista del proceso, es un sujeto social que interactúa, que no es un pasivo receptor de conocimientos; al contrario, acepta los retos y participa

con una labor constructiva. Siempre contribuye con la parte que le corresponde. Por eso, Candlin (1990:35) dice que “los aprendientes consiguen mejores resultados cuando son conscientes de lo que tienen que lograr”.

- e) Monitorear y evaluar su propio progreso con responsabilidad. Cuando llega a casa se toma un tiempo para recordar lo que hizo en el aula y revisa su input. Analiza las palabras nuevas, elabora tarjetas (*flash card*). Consolida su estilo de aprendizaje y desarrolla estrategias tomando ventaja de sus habilidades y destrezas. Siempre lee en voz alta frente al espejo para mejorar su pronunciación y vocalización. Toma nota de sus dudas para consultarlas con el profesor al día siguiente.
- f) Practicar y practicar es la fórmula que lo lleva al éxito. Savignon (2002:6) pide que los alumnos “experimenten con los roles que desempeñan o que pueden ser llamados a usar en la vida real”. Por eso el estudiante debe alejar sus miedos y acudir a lugares donde pueda interactuar en contexto real. Ir a los restaurantes y lugares donde pueda practicar con personas nativas. Así adquiere confianza para intercambiar significados, para saludar, pedir, comprar, solicitar información, etc. Aun así, “Mucha gente no progresa si no abre la boca”, dice Michael Geisler¹¹⁸, durante una entrevista en la que también añadió que “cuanto más nos sumergimos en el proceso es mejor: leyendo, escuchando audios, hablando con la gente, más rápido vamos a progresar”.
- g) Orientar sus estrategias de aprendizaje para monitorear sus propios objetivos, tener suficiente comprensión del lenguaje para negociar el significado y fomentar su producción. A este respecto, Swain (1985:20) pide que los estudiantes no solo se limiten a aprender cómo se transmite o solicita información, sino que también han de aprender las palabras y expresiones que se usan para referirse a las cosas del mundo, acerca de las que quieren hablar, pedir o solicitar”.
- h) Revisar en casa su libro de texto *Perú Spanish*. Hacer la tarea y analizar la actividad futura que aparece en el libro y que trabajará con su profesor en la clase siguiente.

¹¹⁸ Michael Geisler es vicepresidente de las escuelas de idiomas del Middlebury College ubicada en el estado de Vermont, Estados Unidos. Su comentario apareció en el artículo “Los secretos de aprender otro idioma en pocas semanas”, escrito por Rob Budden y publicado el 9 de marzo del 2015 en BBC Mundo (Visto el 26 /4/2015). http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/03/150309_vert_cap_aprender_idioma_rapido_yv

Usando un mínimo de quince minutos puede refrescar los conocimientos adquiridos.

- i) Considerar que usando el lenguaje puede crear interacción y que fomentando las funciones de interacción conseguirá muchas cosas como expresar funciones comunicativas, significados personales; aprender y descubrir el mundo que está detrás de la lengua objetivo. Es decir, convertirse en un comunicador competente.

5.7. La enseñanza comunicativa en una sesión de inmersión

A través del ECI se establece un trabajo cooperativo entre el estudiante y su profesor, y esto nos hace sentir como una prioridad el desarrollo de actividades que nos direccionen hacia una competencia comunicativa, sin eliminar el aporte de técnicas y estrategias de otros métodos pedagógicos, los que acogemos y optimizamos de manera ecléctica.

En la intención de lograr que los discentes dominen la segunda lengua, en este caso el español, recurrimos a lo mejor de otros métodos y readaptamos sus aproximaciones metodológicas. Todo vale en una clase de inmersión de cinco a seis horas diarias donde debe prevalecer la interacción, las explicaciones inductivas o deductivas de acuerdo con la actitud y la asimilación de los nuevos conocimientos, llegando incluso a utilizar, siempre que fuera necesario, la lengua nativa de los alumnos americanos, el inglés.

Para graficar cómo es una clase de inmersión bajo los lineamientos del ECI, vamos a exponer todo lo actuado durante una clase de cinco horas con una estudiante que después de 280 horas no había logrado aún un nivel A-2 del MCER.

Primera hora. Empezamos con el habitual “precalentamiento” y así conocer el estado de ánimo y actitud de la estudiante. Las preguntas fueron sobre su entorno personal, sus actividades y aficiones. A pesar que sonreía y era atenta, no convencía su actuación, daba muestras del por qué no había alcanzado el nivel A-2. Sus respuestas eran escuetas e incluso respondía en inglés. Llegamos a conocer que tenía gatos como mascotas. Después de casi media hora vimos un video cómico (gráfico 64) que la hizo reír.



Gráfico 64. Un video sobre una mujer que aparenta ser un maniquí para asustar a los transeúntes

Cuando fue interrogada sobre el video, volvió a repetir su actuación anterior. Breve, muy breve su participación, tal como lo anticiparon otros profesores que trabajaron con ella. Después de 50 minutos le dimos un descanso de 10 minutos y empezamos a buscar el material apropiado.

Segunda hora. – Al saber que la discente iba a trabajar en México, leímos juntos y en voz alta un pequeño artículo, y luego interactuamos para conocer su grado de entendimiento de la noticia.

Un tráiler sin frenos arrolló a seis vehículos en la carretera que va de Cuautla a Amecameca. En el lugar, cinco personas perdieron la vida y por lo menos 12 resultaron heridas, según reportes preliminares.

El accidente se registró alrededor de las 13:30 horas en el kilómetro 88 de esta vía, a la altura del municipio de Atlatlahucan, donde seis autos compactos fueron literalmente prensados por el pesado camión.

Rescatistas y personas que transitaban por la zona auxiliaron a los heridos, los que fueron trasladados a diversos hospitales cercanos.

Su participación fue mejor. Algunos consejos y algunas muestras de empatía la ayudaron a involucrarse un poco más. Con pequeños errores gramaticales podía conjugar el pretérito, imperfecto y el pasado perfecto. Así leímos otras 3 noticias cortas y escuchamos un audio sobre la cáscara de café (*a la estudiante le encantaba el café, tomaba de 3 a 4 tazas diarias*), que contiene menos cafeína y que cuesta seis veces más que el grano de café.

Tercera hora. – Hubo una explicación inductiva sobre los verbos reflexivos. Sus errores frecuentes nos llevaron a repetir esta parte de la gramática. Para reforzar esos conocimientos leímos un texto del libro *Perú Spanish*, donde una persona usa los verbos reflexivos cuando visita a un doctor y le explica los síntomas que tiene y cómo pasó la noche como consecuencia de un proceso gripal. Hubo mayor interacción. Primero leímos un párrafo cada uno. Luego le

preguntamos si entendía todas las palabras y así le dimos información sobre cinco vocablos nuevos. A continuación, le pedimos que volviera a leer el texto en silencio.

Seguidamente, hubo una cantidad de preguntas para conocer su grado de comprensión. Ella tuvo mejor actuación, pero aún no estábamos convencidos. Le dijimos que hiciera el papel de profesora y nos preguntara sobre el texto. Lo hizo mucho mejor y a manera de compensación fuimos a tomar un café. En la última parte de la tarea le pedimos que en dos minutos resumiera el texto leído. Estuvo nerviosa y nosotros dimos el ejemplo, resumimos el texto. Luego le aconsejamos que para resumir un texto había que responder a cinco preguntas esenciales: ¿Qué paso? ¿Cómo pasó?, ¿Dónde pasó, ¿Por qué pasó? y ¿Quién o quienes protagonizan el texto? Después de mi resumen y la explicación pertinente, ella respondió con mayor aplomo, hizo lo sugerido utilizando unos cincuenta segundos para un discurso aprobatorio, pero seguía sin convencernos.

Cuarta hora. - Leímos noticias en inglés y luego le hicimos preguntas en español. Las noticias fueron encontradas en el portal del *Washington Post*, las que transcribimos a una página word de acuerdo a nuestros intereses pedagógicos. Utilizamos dos a tres párrafos, los de mayor interés para estimular el diálogo. Sus respuestas en español fueron más convincentes. Así supimos que tenía mayor predisposición al leer textos en su idioma natural, como la lectura de esta noticia, (ejemplo 31), que habla del costo excesivo de los medicamentos para combatir el cáncer. En los últimos cinco años se ha duplicado su costo. Hicimos preguntas acerca del cáncer y ella nos reveló que su prima tenía cáncer, que era verdad el excesivo precio de los medicamentos. Hubo una buena conversación, hablamos de los diferentes tipos de cáncer en los hombres y mujeres, del sufrimiento de las personas cuando adolecen de este mal.

Cancer drug spending doubled in last 5 years, report says (ejemplo 31)

Spending on cancer drugs has doubled over the past five years, and little wonder: Every new cancer drug brought to market last year cost \$100,000 or more, according to a new report.

The average cost of a new drug released in 2017 was \$150,000, according to the report from The IQVIA Institute for Human Data Science, formerly IMS Health and Quintiles.

Quinta hora. - Durante los minutos de descanso conseguimos recolectar muchos titulares de noticias que compartimos con la alumna en la última hora. Dio muestras de entendimiento y lo importante es que ella usó la imaginación para sostener diálogos e interactuar. Pasamos buenos momentos y conocimos así sus preferencias, que no podíamos abandonar el uso del inglés, que

no le gustaban los textos largos, que había que reforzar algunos conocimientos gramaticales y que con estimulación y empatía había la posibilidad de mejorar el nivel de la estudiante. Algunos de los titulares usados fueron:

-Rusia 2018: Colombia se despidió de su afición bailando al ritmo de Maluma

-Por orden de la Reina, meten a Meghan en un curso intensivo de protocolo real

-¿La probaría? Suecia presenta una "cerveza basura" elaborada a partir de aguas residuales

-Trump dice que hay "conversaciones muy productivas con Corea del Norte" para la cumbre

-México: en su día las madres marchan en silencio por sus hijos desaparecidos

-La Unión Europea evalúa más sanciones contra Venezuela, pedirá nuevas elecciones presidenciales.

Durante ese día no utilizamos audios, lo hicimos dos días después luego de algunas actividades que le ayudaron a tener un mejor entendimiento. Durante los diez minutos de descanso pudimos preparar algunas fotografías (gráfico 65) para seguir hablando del cáncer.



Gráfico 65. Una mujer con cáncer de seno que carece de pelo por los efectos de la quimioterapia. La inyección y tomar pastillas, como formas de administrar medicina a un paciente; y el cáncer de próstata en los hombres, fueron temas que complementamos en nuestra conversación con la estudiante

Al terminar la clase nos dimos cuenta que había muchas cosas por corregir y mejorar con la estudiante, pero lo esencial es que desde la primera clase se dieron muestras de empatía e interacción, y para el ECI, esos dos pilares son esenciales para un trabajo comunicativo.

5.8. La interacción como esencia genuina de la práctica comunicativa

A partir de los años setenta y con la intención de mejorar el tradicional discurso de los profesores (impartían conocimientos a través de auténticos monólogos), se empezaron a promover nuevas estrategias didácticas que tuvieron como bandera garantizar un aprendizaje más afectivo y efectivo. Aparecieron los procesos comunicativos que generaron nuevas expectativas y una ansiada renovación al impartir clases. De ese modo, se cambió “el discurso monológico por la interacción”, como dice Johnstone (2010:11)

En el campo de la enseñanza de idiomas como 2ª lengua, se innovó con un estilo mucho más preocupado por la comprensión y producción, con acciones que desarrollan actos recíprocos entre los agentes protagonistas de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Una nueva dinámica impulsó la participación, el intercambio de ideas, el escuchar a los estudiantes y permitirles el diálogo. De esta forma empezó a desaparecer esa estigmatización de que los discentes eran simples receptores. Y, en cuando a los docentes, fueron más consecuentes con el planteamiento “enseñar es comunicar”, impulsando una posición con mayor distensión, como dice Mackey (1975:157), reconocer que es imprescindible

una reacción contra las frías técnicas de perforación mecánica del aprendizaje de idiomas a favor de la atmósfera cordial creada en el aula por la interacción de los estudiantes entre ellos, y entre el profesor y los estudiantes.

Los investigadores que promueven los enfoques comunicativos coinciden que para una buena interacción debe darse un acto educativo con tres elementos fundamentales, cada uno con una relevancia particular: el estudiante, el profesor y el contenido. En este sentido, Goldrine y Rojas (2007:179) señalan que "la interacción entre profesor y alumno se realiza en torno a un determinado contenido o tarea, y por lo tanto tiene una intencionalidad instrumental".

En el contexto educativo se abrieron los espacios para comprender que, mejorando la relación estudiante-docente, habría un ambiente más propicio en el salón de clases. Al mismo tiempo, hubo consenso sobre ciertos factores extralingüísticos que impulsan las relaciones interpersonales entre los protagonistas de una clase educativa, y ayudan para que los resultados sean más significativos. La Lingüística Aplicada como disciplina científica tuvo mayor protagonismo y desarrolló puntos de vista respecto al lenguaje como forma de comunicación

humana y enarboló un interés especial por analizar la conversación en el aula. Ese valor especial por el discurso potenció el proceso comunicativo y por supuesto, la competencia comunicativa.

En esa intención de maximizar la competencia comunicativa se le dio un valor añadido a la *interacción* entre los protagonistas de una clase de idiomas con el evidente propósito de estimular la producción, transmisión y comprensión de los mensajes. Así los objetivos fueron mucho mas acequibles y dinámicos en la enseñanza-aprendizaje de una 2ª lengua. Por eso, la *interacción* ha de ir referida a las relaciones que se dan entre miembros de una sociedad y al mecanismo que utilizan dos o más personas para intercambiar mensajes. En el campo comunicativo una interacción permite relaciones interpersonales, donde las partes dentro de un entorno social muestran una influencia recíproca. Una conversación, una reunión de personas que persiguen un mismo fin, el saludo correspondido, el artista que logra satisfactorias respuestas por su labor o su arte, son ejemplos de interacción.

Los seres humanos tenemos una predisposición innata para transmitir pensamientos y mensajes a los demás, y cuando esa actitud está inmersa en intereses y valores se lleva a cabo una relación participativa con calidad, una comunicación eficaz que se transforma en un buen manejo de significados, en una buena conversación. Y toda comunicación es conversación, que tiene una influencia recíproca con la interacción, como explica Briz (1999:159), al señalar que

conversar es comunicar cooperativamente, interactuar, y negociar estratégicamente un propósito con el otro. En ese sentido la conversación es una especie de discurso retórico que persuade a cooperar al otro de forma continuada.

A ello añade Rizo García (2007:3) que “la comunicación puede concebirse como la interacción mediante la cual gran parte de los seres vivos acoplan o adaptan sus conductas a su entorno”. De la misma forma, Calsamiglia y Tusón (2002:32) afirman que “en una conversación se argumenta y se polemiza, se cuenta y se relata, se explica o se expone y se describe”. Estas acciones descritas de una conversación se dan como resultado de una interacción, proceso que según los expertos en LA tiene una importancia significativa en el aprendizaje de idiomas.

En el aprendizaje o adquisición de una lengua, la *interacción* facilita la negociación del significado, permite la recepción de input y alienta la producción de output comprensible, de los actos de habla, del desarrollo pragmático y de las funciones de la comunicación. En este sentido, Jaúregui (2012:2) puntualiza que “en ese intento de comunicar – de entender y expresar mensajes- en

la lengua meta, el aprendiente recurrirá al uso de estrategias, tanto de producción como de comprensión, para poder interpretar y producir adecuadamente significados varios”. Esta idea la contempló ya Ellis (1990: 3), al decir que “Todo lo que acontece en el aula implica algún tipo de interacción”.

En nuestra apuesta por lograr que un estudiante consiga sus objetivos, el ECI le da especial relevancia al desarrollo de las habilidades y destrezas sociolingüísticas, así como a la interacción comunicativa estimulada por un entorno afectivo. Para Hollander (1978:182), “la interacción es concebida como un proceso de comunicación, que lleva a ejercer influencia sobre las acciones y las perspectivas de los individuos que participan en ella”, a lo que añade Alcón Soler (2001:14-15) diciendo que

en relación al efecto de la interacción, facilita la toma de consciencia de la diferencia entre el interlenguaje y la lengua objeto de estudio; forma una hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje y favorece el conocimiento metalingüístico. Asimismo permite al estudiante la posibilidad de prestar atención no sólo al contenido de lo que deseamos transmitir sino a la forma, aspecto que resulta importante a la hora de adquirir una segunda lengua.

Con respecto al interlenguaje, que fue acuñado por Selinker para denominar al sistema lingüístico del estudiante de una L2 o lengua extranjera, Krashen (1980:170) manifiesta que “el interlenguaje se desarrolla gracias a la comprensión de un mensaje que contiene ciertas características lingüísticas que están un poco más allá del conocimiento actual del que intenta adquirir una segunda lengua”. En el ECI consideramos el discurso generado en el aula como un elemento que favorece el aprendizaje con características propias: *la interacción oral* como corolario de una buena actividad comunicativa o algún material didáctico de contenido ameno. *La negociación* del significado como consecuencia de una buena conversación, gracias al ambiente afectivo que se da en el salón de clases. *El intercambio comunicativo* (ejemplo 32) que ayuda a construir los conocimientos de una L2 y que favorece la producción (output) del estudiante, que le ayuda a utilizar sus propios recursos lingüísticos. Cabe referirse de forma concreta al intercambio comunicativo entablado entre el docente y el estudiante Mike:

P: Hoy estamos 23 de abril. Muy buenos días señor ¿Cómo está usted?

E: Buenos días, yo estoy super bien. ¿Y usted?

P: ¡Qué bueno! Yo también estoy muy bien ¿Qué le parece el clima ahora?

E: Sí, sí por fin ya estamos en primavera.

P: ¿Le gusta?

E: Sí, sí, por supuesto porque el clima cambia, florecen los árboles, hay flores, etc. Por fin el clima hemos cambiado.

P: ¿Nosotros hemos cambiado el clima?

E: No, no, disculpa, el clima ha cambiado. Ahora está perfecto, me gusta.

Como se puede comprobar, se muestra un diálogo en la lengua objetivo del estudiante con fluidez, y por las respuestas dadas no hay dudas de que el estudiante ha entendido las preguntas, ha mantenido un equilibrio en su discurso y en sus comentarios trasciende empatía, una interacción oral que nunca fue opacada por la interrogante con visos de corrección del profesor. Al contrario, la intención comunicativa persistió con un buen output.

En sintonía con lo expresado, Mackey (1999:575) hizo un estudio en el que confirmó que los estudiantes que desarrollaron una interacción conversacional pudieron lograr el dominio de una segunda lengua. “Solo los grupos que participaron activamente en la interacción demostraron una clara evidencia de desarrollo, produjeron significativamente más estructuras de nivel más alto, aumentaron significativamente su etapa de desarrollo”. Por su parte, Alcón Soler (1996:5) refiere que el intercambio de opinión entre el investigador y el sujeto de investigación revelará aquellos aspectos, especialmente los no observables, que al contrastar con la realidad discursiva ofrecen una explicación global de la correlación entre interacción y adquisición de lenguas. La *interacción*, como sinónimo de participación verbal, es lo que anhelamos en este enfoque metodológico, a lo que Alcón Soler agrega que

parece ser que a través de la interacción se favorece la comprensión del mensaje y se adquiere consciencia de las posibles deficiencias lingüísticas existentes en el interlenguaje del aprendiz.

Disciplinas como la sociolingüística, la lingüística y la psicología cognitiva estudian la interacción desde los años sesenta. Y por los tópicos inherentes a su campo también participa la etnografía de la comunicación, especialmente en referencia a los temas relacionados con el análisis del discurso y de la conversación. Asimismo, la pragmática se enfoca en los factores extralingüísticos que determinan el uso de lenguaje y en la idea de que hablar es interactuar.

En una interacción comunicativa se dan aspectos auditivos, visuales, verbales y gestuales que los expertos han clasificado en intercambios comunicativos inmersos en tres tipos de lenguajes, tal como se recoge en Herrero (2012: 2), siguiendo a Torre (2002):

- *El lenguaje verbal*, que utiliza la expresión oral o escrita y que lo llevan a cabo el emisor, un receptor, un mensaje, un contexto, un canal y un código.
- *El lenguaje no verbal*, a través de los movimientos de la cabeza, la dirección de la mirada como expresión corporal, el parpadeo, las expresiones faciales, y algunos movimientos corporales.
- *El lenguaje paraverbal*, que incluye la paralingüística mediante la entonación, inflexiones de voz, fluidez, velocidad con la que hablamos, las pausas, etc.; la proxemia o gestión de espacios en la interacción social, laboral y personal con otras personas mediante la observación de las distancias corporales (íntima, personal, social, pública, etc.); y la kinesia a través de las posturas corporales, los gestos (simbólicos, reguladores, emocionales, adaptadores, etc.), la expresión facial, la mirada, la sonrisa, etc.

Estos tres tipos de lenguaje son importantes en la interacción comunicativa y dependiendo de la personalidad de los estudiantes, el contexto y la finalidad del mensaje, puede ser un tanto formal o de naturaleza espontánea. La primera de ellas es intencionada, persigue una finalidad. La más espontánea se da de forma natural, no planificada y como resultado del entorno simpático que hay en el salón de clases. Una conversación coloquial es algo que ocurre de manera improvisada. Pero ambas son didácticas y ofrecen mecanismos lingüísticos propios de una interacción. Ahora bien, hay algunas situaciones que permiten una auténtica interacción comunicativa, entre ellas:

- a) Los actos que promueven respuestas del interlocutor como las preguntas, mandatos, solicitudes, informaciones, respuestas, la interpretación de los intercambios verbales, etc.
- b) Las acciones que estimulan el aprendizaje de la competencia comunicativa de las diferentes culturas.
- c) Los actos que promueven intercambios comunicativos auténticos como las tareas con vacío de información, aquellas que demandan un comentario u una opinión. También las actividades interactivas.
- d) Los textos y tareas motivadoras y amenas.
- e) Las alternancias de los turnos de habla respetando los intereses, necesidades, personalidad y actitud de los protagonistas.
- f) Las actividades que incentivan el desarrollo pragmático y de las funciones de la comunicación.
- g) Las conversaciones que se dan fuera del aula con nativos en el idioma objetivo, como una forma de afianzar el dominio de la lengua.

- h) El estilo del profesor y sus estrategias didácticas. Y por supuesto, el ambiente motivacional que crea con su entusiasmo y carisma.
- i) La forma como el aprendiente hace gala de la comprensión de los conocimientos recibidos y la dinámica que muestra al ejercitar sus propias habilidades y destrezas. También ayuda las percepciones positivas del estudiante respecto de su propio aprendizaje.
- j) La habilidad innata o el perfil de “*psicólogo sin título*” que el profesor evidencia para interpretar los pensamientos, sentimientos y los deseos no exteriorizados del estudiante. Algunos especialistas también hablan de su tacto pedagógico y capacidad de flexibilización.
- k) Según el MCER (2002: 4.4.3.1), hay actividades que, si se realizan de forma sistemática ofrecen la posibilidad de una interacción. Enumera entre otras: la conversación casual, la discusión formal e informal, el debate, la entrevista, etc.

La buena relación docente-estudiante empieza en el aula y trasciende fuera de ella. El aula es todo un espacio social de participación, un microcosmos donde se dan las relaciones interpersonales y grupales. Páez (1991:324) considera el aula como el “espacio privilegiado y específico para reflexionar sobre la interacción de los actores y convertirse en un ámbito para la observación de los sujetos y de sus complejas relaciones”. En una línea similar, Ellis (1990:25) afirma que dentro del aula se da un discurso que independientemente de cómo se deriva, se lleva a cabo como consecuencia de una instrucción basada en la forma o en el sentido.

Por otro lado, en toda interacción oral se toma en cuenta el estilo de aprendizaje y la personalidad del estudiante. No todos los aprendientes son iguales ni aprenden de una misma manera. Principalmente en los estudiantes adultos se da esta perspectiva. Algunos son reservados, otros son extrovertidos. Unos son emotivos y otros son moderados, tranquilos. A unos les gusta hablar y toman la iniciativa; pero otros prefieren el silencio o hablar lo indispensable. Unos son directos, francos y no esconden nada; mientras que otros son diplomáticos, cautos o prudentes. Las características individuales y sus preferencias deben considerarse. Alcón Soler (1996:5) coincide con ello y afirma que “incluyendo los rasgos individuales de los aprendices podremos ofrecer, con relativa confianza, una explicación razonada del efecto de la interacción en el aprendizaje de lenguas”.

En un proceso comunicativo creemos en los logros que se dan a través de la interacción comunicativa. Es una pieza clave para el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza-

aprendizaje, como comparten Richards y Rodgers (1986:83), al sostener que “la enseñanza comunicativa de idiomas denota un enfoque de la enseñanza más humanístico, en el que se prioriza el proceso de interacción comunicativa”.

5.9. La importancia de la empatía y la motivación

Desde la perspectiva del ECI el grado de afectividad que se forja entre los protagonistas de un proceso de enseñanza-aprendizaje es esencial. Por supuesto que la parte cognitiva interesa. Los conocimientos, habilidades y destrezas del estudiante, así como su nivel de comprensión, son factores que se toman en cuenta; pero a la par, también se destaca la efectividad de los factores extralingüísticos que engloban sentimientos y sensaciones, que permiten una mayor predisposición entre los aprendientes y su profesor. A ello se refiere Escandell (2005:8), al señalar que

en la enseñanza de las lenguas extranjeras los enfoques didácticos actuales enfatizan de manera unánime la necesidad de tomar en consideración los factores extralingüísticos. A esta presencia han contribuido especialmente los modelos que se centran en los aspectos sociales e interaccionales del uso lingüístico.

En una misma línea, Jane Arnold (2006:1) no duda de ese vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo y sostiene que, para conseguir los objetivos en el aprendizaje de una lengua, hay que tomar en cuenta “lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula. Es decir, menos de las cosas y más de las personas”.

La apreciación de Arnold se refleja en la encuesta realizada a 46 estudiantes adultos empleados del gobierno de los Estados Unidos que aprendieron diversos idiomas con fines laborales. Ellos consideran la influencia afectiva. La aptitud, la experiencia en el aprendizaje de idiomas, la inteligencia y la actitud, son algunos de esos factores considerados importantes; pero, sobre todo, los estudiantes se decantaron por la empatía y la motivación como adalides de la dimensión emocional que, sin oponerse al aspecto cognitivo, apoyan e impulsan los objetivos de un estudiante de idiomas. (Ver gráfico 22: el 66% valoró la motivación y la empatía con el 18 %).

Los estudiantes con títulos académicos como magíster y doctorado, muchos de ellos con experiencias en el aprendizaje de idiomas son partidarios de la pedagogía comunicativa, lo que les lleva a reconocer la valía de una amplia gama de factores que contribuyen y motivan una relación empática que siempre debe existir entre los protagonistas de una clase comunicativa.

Así, en todo trabajo cooperativo se requiere de la coexistencia armónica y la simpatía simétrica de los protagonistas de una clase de idiomas. Cuando los estudiantes y su profesor adoptan comportamientos que ayudan a la estrategia de enseñanza y ponen sus habilidades y destrezas a favor de un mismo objetivo, nace una empatía que se torna fundamental para construir puentes. La empatía nos permite dialogar y participar, así como saber escuchar en su justa medida. La empatía nos direcciona al acto recíproco.

Muchos investigadores sostienen que gracias a los aspectos afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje se han coadyuvado importantes avances en una clase de idiomas. Taylor, Catford, Guiora y Lane (1971:47), especialistas en el campo de los factores extralingüísticos, consideran que la empatía

sensibiliza a los sujetos para intervenir en el momento justo en situaciones de comunicación interpersonales y los predispone a identificarse con los demás. A mayor empatía hay más posibilidades de tener éxito con la L2.

Estos mismos psicolingüistas dicen que en la medida que las personas son más sensibles a los sentimientos y comportamientos de otra persona “aumentan las posibilidades para que perciban y reconozcan las sutilezas y aspectos únicos de la segunda lengua, y los personifiquen durante un acto de habla”. Una opinión similar la muestra Krashen (1981:23) al sostener que “la empatía alienta la capacidad de ponerse en los zapatos de otra persona, ya que la persona empática puede identificarse más fácilmente con los hablantes de una lengua meta”.

La mayoría de las definiciones de empatía tienen que ver con el estado afectivo de las personas involucradas dentro del salón de clases, tal como fue corroborado en la encuesta que promovimos. Luego de realizar el escrutinio dialogamos personalmente con tres de los estudiantes que marcaron la empatía como el factor extralingüístico más importante. Ellos dieron sus apreciaciones. Por ejemplo, André, un americano de padres brasileños manifestó que “la empatía dentro del salón de clases estimula la interacción personal, me hace menos ansioso y puedo tener mayor concentración para aprender”. Matthew, otro estudiante que trabaja para el departamento de Comercio de EE.UU. expresó lo siguiente: “Nos sentimos más a gusto, sentimos más confianza y podemos desenvolvernos con mayor naturalidad porque sabemos que nuestro profesor nos entiende”, Y un aprendiz de francés, perteneciente al departamento de Agricultura, dijo que su

“profesor le transmite confianza y seguridad, permitiéndole identificarse plenamente con el proceso de aprendizaje”.

En una clase de idiomas se debe involucrar a los estudiantes desde el primer día, hacerlos sentir cómodos, que sepan que tienen en el profesor a un amigo que está dispuesto a dar todo de sí para el éxito de la misión. Si explicamos a los alumnos los objetivos y expectativas de una manera amical, ellos van a sentir una mezcla de confianza y de ilusión que redundará en el fortalecimiento de sus propias aspiraciones. Los estudiantes adultos que tienen intereses laborales están predispuestos a dar el esfuerzo y si se les menciona las estrategias y bondades de un trabajo cooperativo, estamos seguros que asumirán el compromiso. Arnold y Brown (2000:3), siguiendo a Chamot (1995:4), manifiestan que el trabajo cooperativo en una clase de idiomas contribuye a desarrollar la inteligencia interpersonal de la que también hace eco Gardner cuando afirma que “tiene por característica promover la habilidad de comprender y responder a los demás con eficacia”.

Siendo empáticos creamos las condiciones para que los estudiantes se involucren en los nuevos conocimientos, superen los obstáculos de la interculturalidad y lleven adelante una competencia comunicativa efectiva. Guiora, Lane y Bosworth (1967:4)¹¹⁹ plantean la hipótesis de que la empatía contribuye al dominio de una buena pronunciación de una 2ª lengua, al señalar que “La capacidad empática es la hipótesis de ser un factor de autenticidad de la pronunciación”. Según Richard y Rodgers (1986:83), la enseñanza comunicativa busca un enfoque de la enseñanza más humanística. Es decir, otorga importancia al tema afectivo, nos “ponemos en la piel de la otra persona”, como asevera Arnold (2006:18). La lingüista promueve la identificación con la otra persona y dice que “conforme los profesores van tomando mayor contacto con sus propios sentimientos, estarán más capacitados para ser modelos de comportamiento empático para sus alumnos y para llevarlos hacia una mayor empatía intercultural”. De acuerdo con todo ello, podemos señalar algunas recomendaciones para estimular la empatía:

- Al mismo tiempo que se promueve la enseñanza de aspectos cognitivos y lingüísticos, también se deben hacer actividades de carácter personal para conocerse mejor. Por ejemplo,

¹¹⁹ Guiora, Lane y Bosworth (1967) realizaron un trabajo piloto con 14 maestros de francés de una escuela secundaria donde ponen de manifiesto que la voz, los patrones de habla o las expresiones faciales y del cuerpo reflejan diferencias en la capacidad empática. Los resultados de ese estudio aparecieron en el artículo “El papel de la empatía en el comportamiento del segundo idioma”.

en una clase A-1 donde se enseña todo lo relacionado a la familia, se puede pedir al estudiante que lleve fotos de sus parientes. Así el aprendiente tendrá un aprendizaje más significativo, aprenderá más rápido quién es un tío, primo, abuelo, etc. También podemos utilizar esos gráficos para enseñar las descripciones físicas y de la personalidad de los individuos.

- Aprender desde el primer día el nombre de los estudiantes. Mucho mejor si podemos memorizar los nombres de sus padres, hermanos, e incluso de las mascotas, etc. Conocer el entorno familiar y amical ayuda como tema de conversación y lo que es mejor, hace que el estudiante sienta que su profesor está interesado en su vida personal y familiar.
- Dependiendo de la personalidad y comportamiento del estudiante se pueden matizar los materiales y recursos pedagógicos de acuerdo a su estilo de aprendizaje, con contenido innovador, con temas preferidos. Así hacemos una clase amena, divertida, promovemos la interacción y evitamos la ansiedad y la apatía.
- En todo momento el estudiante debe entender quién es la autoridad en el salón de clases y a partir de ese sentimiento positivo llamado respeto, se puede construir una empatía donde el profesor es amigo, consejero, sinónimo de confianza.
- El esfuerzo, sus ganas de aprender y las respuestas acertadas deben ser premiadas con un “perfecto”, “eso es”, “muy bien”, “correcto”, al igual que hacer gestos de aprobación. En una clase “face to face” de cinco horas diarias se dan ciertos intervalos para el descanso y aprovechando una buena respuesta del estudiante hemos promovido ciertas frases que arrancan una sonrisa en los aprendientes. Por ejemplo, después de una acertada participación les decimos: *You are a winner, you have five minutes of relax.*
- El profesor favorece un ambiente empático si muestra interés por conocer la cultura y sociedad de sus estudiantes. En el caso de los adultos americanos ellos han mostrado receptividad y complacencia cuando iniciamos una conversación sobre la historia, geografía; costumbres o lugares turísticos de sus ciudades de origen.
- Promover siempre una clase dinámica, de mucha comunicación y tomando en cuenta que toda actividad empática es un acto recíproco que coadyuva un aula positivo.

- Evitar críticas a sus errores y por el contrario convencerlos que las equivocaciones forman parte del proceso de aprendizaje, que el profesor es un guía y que también aprende de todo lo que ocurre dentro del salón de clases. De esta forma se construyen puentes que evitan actos de desconfianza y de inseguridad.
- Los estudiantes siempre estarán pendientes de la actitud, personalidad y profesionalismo del docente. Por tanto, el instructor debe convertirse en un ejemplo constante, mostrar un comportamiento positivo, adecuado y comprensivo.
- Si la clase es grupal, el profesor debe tratar de identificar los valores y diferencias de cada uno de ellos para actuar con mayor criterio. Así estaremos seguros de promover una clase empática, generar compatibilidad y aumentar las posibilidades de identificar el comportamiento comunicativo de los estudiantes.
- Muchos especialistas sostienen que la gratitud está relacionada con la empatía. Por lo tanto, se debe fomentar la cultura de la gratitud y el reconocimiento en el salón de clases. Una frase de aliento puede estimular la capacidad de acción del aprendiente.
- Hay que estar predispuestos a escucharlos. Promover un ambiente de confiabilidad y dar al estudiante tiempo y espacio para conocer sus dudas e interrogantes.

Si bien es cierto que quienes participaron de la encuesta destacaron la importancia de la empatía, los estudiantes tuvieron un especial interés y valoraron de manera superlativa **la motivación** de los protagonistas dentro del salón de clases.

Al ser entrevistados para conocer los detalles de su decisión, calificaron la motivación como un conjunto de elementos integradores y emocionales que potencian un comportamiento consciente. La motivación cambia el estado de ánimo, impulsa una actitud positiva en la persona y estimula su comportamiento para hacer las cosas con mayor entusiasmo, con mayor actitud. Cualquier estrategia o técnica, por más innovadora y revolucionaria que se precie, puede fracasar si el estudiante de idiomas no tiene la motivación necesaria. Incluso los materiales pedagógicos atractivos y amenos carecerán de todo sentido si el aprendiente no está incentivado.

Los estudiantes encuestados aseguran que sus colegas inteligentes y con experiencia en el aprendizaje de idiomas pueden fracasar si no evidencian esa emoción de sentirse motivados (ver gráfico 26) “Estuve en un grupo de cuatro personas que debíamos viajar a Japón. Los cuatro

teníamos experiencia con otros idiomas y siempre nos sentimos con alguna capacidad especial para aprender lenguas. Pero uno de ellos frustró su proceso porque iba a Japón contra su voluntad. Su esposa no quería ir a ese país, al igual que su hijo adolescente. Pidió cancelar su misión pero nuestro jefe desatendió ese deseo. Intentó aprender el japonés pero lo logró medianamente. El factor anímico repercutió en su fracaso a pesar de tener un buen profesor”, reveló un estudiante, al que llamaremos Tom. Pero dos personas de este grupo pidieron de manera especial trabajar en la embajada estadounidense en Japón, mostrando una motivación extrínseca que no solo les permitió aprobar el curso, sino que también consiguieron un nivel 3 (B-2 del MCER) de acuerdo al FSI, *Foreign Service Institute*, del Departamento de Estado. El período de aprendizaje al que se sometieron tuvo un punto de quiebre en su intención de obtener una plaza laboral y las mejoras económicas.

Cuando los estudiantes tienen una motivación especial se involucran en un proceso al que William y Burden (1999:128) denominan un período de activación cognitiva y emocional que

produce una decisión consciente de actuar y que promueve un período de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido con el objetivo de obtener una meta o metas establecidas con antelación.

En una misma línea, Gardner (1985: 10) hace mención de cómo se funda la motivación, bajo el deseo de conseguir el objetivo y el esfuerzo por hacerlo realidad, indicando que

la motivación se basa en cuatro aspectos: un objetivo, un comportamiento caracterizado por el esfuerzo, el deseo de alcanzar el objetivo y las actitudes favorables con respecto a cumplir la actividad .

Un estudiante motivado se esfuerza, pone de relieve todas sus actitudes y habilidades, utiliza con eficacia sus estrategias de aprendizaje y potencia sus mecanismos mentales. Tiene una intencionalidad hacia el nuevo código lingüístico y asume el duro desafío, porque como dice Dornyei (2005:68), siguiendo Marion Williams (1994),

el aprendizaje de una lengua extranjera implica mucho más que aprender habilidades o sistema de reglas, o una gramática; implica la adopción de nuevos comportamientos sociales y culturales y formas de ser, y por lo tanto tiene un impacto significativo en la naturaleza social del estudiante.

Cuando hay motivación, ni siquiera la edad es un factor que impide lograr las metas. Así también lo corroboran los aprendientes encuestados, a los que también reconocemos su cuota de

sacrificio y compromiso. Coincidimos con quienes sostienen que ante el estudio explícito de una lengua, que implica los conocimientos gramaticales y léxicos, es importante un impulso afectivo.

Por ello, aplaudimos el profundo cambio que se dio a partir de los años setenta, en que se empezó a humanizar la enseñanza de idiomas y se dejó de lado aquellos procesos rígidos en que los estudiantes aprendían traduciendo textos o memorizando frases y oraciones. Con la aparición y desarrollo de la psicología humanística despertó el interés por el papel de los factores afectivos como buenos compañeros de las técnicas o estrategias pedagógicas dentro del aula de idiomas. Para Arnold (1998:235), “la enseñanza humanística de idiomas no se propone reemplazar la enseñanza de la segunda lengua por otras actividades, sino aumentar la eficacia de la enseñanza de idiomas que tiene lugar en el aula, donde formación e información pueden coexistir”.

El trabajo de los adultos siempre va a estar lleno de retos, van a surgir ciertas sombras y dificultades en el contexto de un proceso de aprendizaje formal, porque, como dice Figueras (2004:63), citado por Alcaraz (2007:208), “aprender a hablar es algo natural y accesible a todo ser humano. Sin embargo, aprender a hablar una lengua extranjera es algo difícil, especialmente para los adultos que inician un aprendizaje fuera del contexto en el que se usa”.

La evolución de las estrategias pedagógicas en la enseñanza de idiomas alcanzaron su nivel más alto con la aparición de los enfoques comunicativos que le otorgaron un plus especial a los factores extralingüísticos, a los estímulos y aspectos afectivos que ayudan para que el estudiante se involucre mejor en los procesos cognitivos y pueda comunicarse en la lengua objetivo. Al respecto, Richards y Rodgers (1986:83) comentan que la enseñanza comunicativa de idiomas fue un aporte para quienes buscaban un enfoque de la enseñanza más humanístico, que tuviera prioridad el proceso de interacción comunicativa.

Y dentro de esos elementos afectivos tienen un papel estelar la motivación, la empatía y la aptitud del estudiante, como corroboramos con los resultados de la encuesta¹²⁰, como se ve en el gráfico 14. Ahora bien, es claro que no todos los estudiantes tienen las mismas capacidades para hacer las mismas cosas, no todos los estudiantes dependen de un mismo estilo de aprendizaje, y no todos los estudiantes tienen la capacidad de superar por igual la instrucción lingüística. Pero estamos seguros que los estudiantes que tienen una influencia afectiva pueden

¹²⁰ Una encuesta hecha a 42 profesores y 46 estudiantes que trabajan en el área de Washington DC. permite conocer la importancia de estas variantes afectivas.

experimentar un aprendizaje mucho más significativo y responder de manera eficaz. Hilgard (1963:267) afirma que existen reacciones emocionales en el estudiante cuando recibe actividades cognitivas en medio de elementos afectivos y Gross (1992:139) asume esta idea, al señalar que

se puede estimular y fortalecer el aprendizaje activando una mayor capacidad de cerebro. Podemos acelerar y enriquecer nuestro aprendizaje utilizando los sentidos, las emociones y la imaginación.

Un estudiante motivado vigoriza su conducta y sabe lo que tiene que hacer y todo lo que puede dar. Podemos tener aprendientes inteligentes, con experiencia y actitud para aprender idiomas; recursos pedagógicos innovadores y dinámicos, pero si los estudiantes no están motivados pueden tener inconvenientes para conseguir los objetivos y complicar el trabajo de su profesor. Así como el docente debe preparar sus materiales para trabajar en el aula, también debe prepararse mentalmente para fomentar las condiciones adecuadas en caso el estudiante llegue desmotivado. Los profesores deben entender que muchas veces el estudiante lleva al aula ciertas cargas familiares, laborales y conductas psicológicas que le impiden aprovechar el input de la lengua meta. Por eso el profesor debe estar listo para crear un entorno asequible.

Potenciar la empatía, las observaciones directas, los diálogos personalizados y otros instrumentos de apoyo pueden mejorar la actitud del estudiante y hacerlo reaccionar al ambiente que propicia su instructor. Dulay, Burt y Krashen (1982:4) comentan que, cuando “un estudiante está expuesto a un nuevo idioma, los primeros obstáculos internos se plantean por el estado emocional del individuo y las motivaciones”.

Los docentes sabemos cuando los estudiantes no tienen deseos de aprender y muestran cierta indiferencia a la actividad cognitiva. Entonces cualquier estrategia pedagógica resultará innecesaria si no se usan las variables afectivas. Por más capacidad biológica que tenga un estudiante para adquirir una lengua es difícil que consiga los resultados. Pero sí creemos que puede reaccionar si promovemos en él un aprendizaje empático y motivador.

El ECI, por ejemplo, relaciona la lingüística cognitiva con los factores extralingüísticos. Así Tudor (2001: 145) sostiene que “el éxito de una metodología no está en sí misma, sino en si es capaz de conectarse con los estudiantes, de manera que participen activamente en el proceso de aprendizaje”. A su vez, la aparición de la corriente cognitivista cuyos postulados influyeron en el ECI al relacionar los procesos mentales implicados en el conocimiento y le da importancia a los

factores afectivos. Esto permite considerar el lenguaje como un fenómeno vivo, tal como explica López García (2004:77) en línea cognitivista, al decir que

recobran mayor importancia los factores psicológicos que influyen en el proceso de aprendizaje, por ejemplo, las variables cognitivas (inteligencia general, aptitudes lingüísticas, estrategias de aprendizaje, experiencia lingüística previa); las variables afectivas (motivación lingüística, confianza en la lengua, atributos personales, estilos de aprendizaje); las variables externas (edad, factores socioculturales).

Considerando las variables externas, un estudiante motivado puede superar obstáculos y aumentar su capacidad de competencia. Puede también conseguir logros difíciles, aumentar su autoestima, potenciar sus esfuerzos y estar dispuesto a lograr la meta. Incluso puede dejar de lado el aburrimiento y la fatiga, y mostrarse mucho más positivo.

Si bien es cierto que nuestra preocupación es un estudiante motivado, también es viable pensar en el otro protagonista: el profesor, quien también debe estar motivado. Muchos autores coinciden que la motivación del profesor de idiomas como segunda lengua ha sido muy poco estudiada. Y Tudor (2001:15-16) va más allá afirmando que tal vez se considere al profesor como un simple individuo que traslada conocimientos y que olvidan que “el profesor es un ser humano que tiene sus propias creencias, actitudes y percepciones, al igual que los estudiantes, todo lo cual influye en su trabajo”.

Problemas en casa o en su entorno familiar son razones para que emocionalmente no esté al cien por ciento y lejos de las condiciones que acostumbra exhibir. También hacen mella en el docente factores como la falta de apoyo administrativo en la escuela, negar que desarrolle su creatividad pedagógica dentro de aula y estar sujeto a anticuados syllabus. También puede estar descontento por su salario, insatisfacción por el pésimo ambiente en el aula, etc.

Es probable que los docentes pierdan también motivación si, a pesar de su esfuerzo, los estudiantes hacen gala de cierta apatía. El docente se desmotiva cuando reconoce que su labor no influye en el aprendizaje del discente. Por el contrario, cuando hay una actitud positiva del aprendiente, existirá una retroalimentación que es fundamental para el éxito de la actividad.

Un profesor motivado siempre piensa y planifica su trabajo, busca influenciar en el aprendizaje y es consciente de su labor, puesto que, como dice Dornyei (2003:26), un profesor motivado busca relacionarse con los estudiantes hasta lograr cierta empatía, busca relacionarse promoviendo una competencia comunicativa intercultural que le permita convencer a los

aprendientes que los éxitos se logran a través de un trabajo cooperativo y afectivo. De igual forma, Madrid Fernández (1999: 40) sostiene que “las expectativas del profesor ejercen sus efectos sobre el comportamiento del mismo profesor y sobre el rendimiento de los estudiantes”. Por ello, pueden ofrecerse algunas recomendaciones que ayudan a los profesores a estimular a los educandos:

- Establecer un clima social positivo dentro del salón de clases teniendo como puntos básicos un input conveniente y de calidad, y un output que permita la práctica de lo aprendido. Nuestra premisa sobre el *input*, dicho de una forma literaria es igual a presentar un libro a colores, vistosamente diseñado y decorado con gráficos y fotos. Diferente sensación tendremos si ese mismo material lo presentamos en blanco y negro, y además mal diseñado. Proponemos además un *output* que permita la interacción bajo un ambiente de confianza y empatía, y acreciente su producción sobre los aspectos funcionales y estructurales del lenguaje.
- Memorizar los nombres de los estudiantes, recordar también los de sus familiares más cercanos: padres, hermanos, novia, novio, seres queridos e incluso las mascotas. Teniendo en mente esos nombres y considerando sus características de aprendizaje el alumno puede responder con confianza y desarrollar momentos de interacción.
- Clarificar los objetivos del proceso considerando las capacidades y falencias de los estudiantes. A su vez, ayudarlos a desarrollar su autoconfianza y desafiar su inteligencia e imaginación.
- Mostrar seguridad en cada uno de sus actos, eficiencia en su labor pedagógica y un nivel de tolerancia para promover un ambiente familiar e intercultural.
- Según la empatía y el nivel de confianza logrados, hacerle ver al estudiante las expectativas que nos hemos formado en torno a él, como una forma de potenciar su compromiso en el aula.
- Trazar un perfil sobre las motivaciones del individuo. Si logramos saber dónde influenciar tendremos la posibilidad de incidir en las áreas que posibiliten su mejor desenvolvimiento. Es importante hacerles ver nuestro interés y preocupación por su proceso de aprendizaje. Hadfield (1992:134) manifiesta, al respecto, que “es fundamental para el éxito del trabajo tener un sentido de dirección y un propósito común. Definir y acordar objetivos es una de las tareas”.

- Cada vez que el estudiante consiga logros es importante destacarlos con algunas expresiones de reconocimiento. Los buenos resultados deben ser resaltados como una forma de recompensa. Así, varios estudiantes afirmaron haberse esforzado aún más por ese “detalle de su profesor”.
- Muchas veces el principio de una motivación se da por la forma como se presenta una tarea de aprendizaje. Los estudiantes muestran su satisfacción por la planificación de la clase, por las actividades amenas a las que consideran un atractivo más. Muchas veces los discentes quedan impactados con el potencial motivador del profesor, su personalidad. Por eso, Hutchinson y Waters (1987:48) consideran que “los aprendientes deben obtener satisfacción de la experiencia real de su proceso de aprendizaje”.
- El profesor debe siempre ser amable, amigable, simpático y dispuesto a escuchar a su estudiante. Por otro lado, son importantes sus explicaciones pedagógicas con suma claridad. Así se convertirá en una fuente de estabilidad, de control y fomentará los procesos interpersonales.
- En ocasiones es oportuno hablar a los estudiantes en su idioma materno. Cuando cometen frecuentes errores, cuando tienen cierta apatía, cuando circunstancias externas no les permiten un buen grado de concentración. Para “romper el hielo” se recomienda la exposición de algunos chistes. También la exhibición de cortos y divertidos videos con “cámara escondida”, como los que se pueden encontrar en Youtube, en la cuenta “*Just for laughs*”.
- El profesor nunca debe olvidar que su personalidad y profesionalismo promueven una mejor actitud en el estudiante de idiomas. Si consigue imponer su simpatía y estilo de comunicarse, es seguro que ejercerá una buena influencia. Pero, como dice Clark (1987:75), “la motivación parece ser aún más una cuestión de personalidad individual y de efecto del profesor”.
- El profesor debe convertirse en un modelo sociocultural y fomentar la interacción y los actos comunicativos. Su estilo será sinónimo de puertas abiertas a la comunidad que representa y un nexo con la comunidad de su estudiante. Es importante cultivar desde un primer momento la tolerancia en aras de la diversidad.
- Dejar muy en claro desde el primer momento que un trabajo comunicativo y cooperativo implica responsabilidad y compromiso. Por lo tanto, el estudiante debe poner a disposición del proceso todas sus habilidades y destrezas que lo conduzcan hacia sus metas personales.

- El profesor debe creer en sí mismo. Es el primer paso para motivar a quienes están frente a él. Tener una alta autoestima para superar las vicisitudes que algunas veces se presentan con los estudiantes juveniles (problemas de conducta y factores sociopolíticos). Los estudiantes adultos tienen otra actitud para polemizar cuando hay puntos de vista que difieren. Recursos profesionales –llámese preparación académica-, los años de experiencia y la empatía pueden ayudar a disipar algunas tensiones.
- Influir en el proceso de aprendizaje mediante mecanismos de retroalimentación o *feedback*. Por ejemplo, fomentar una interacción positiva cediendo por algunos minutos el liderazgo en el aula y que el estudiante haga labores de profesor, intercambiar acciones de emisor y receptor; mantener actos de habla de forma constructiva. En este sentido, Mosley, Megginson y Pietri (2005:210) entienden que la retroalimentación incide en tres niveles de la motivación. El sentido del comportamiento en las actividades que se retroalimentan y sugiere la forma que un estudiante debe conducirse. El segundo nivel es todo el esfuerzo que ayuda a estimular los mínimos y máximos de la actitud solicitada. El tercer nivel tiene que ver con el grado de persistencia que se refleja en la continua retroalimentación basada en criterios de referencia semejantes. Los investigadores sostienen que la retroalimentación “constituye una especie de combustible para generar progresos de una actividad a otra, de ahí que deba ser pronta y oportuna”.
- El profesor debe estar siempre atento a las reacciones y respuestas de los estudiantes. Cuando el profesor observa con interés el desarrollo del proceso puede tomar medidas adecuadas para contrastar las actitudes de los estudiantes y conseguir mejores resultados. Para Gardner, Tremblay y Masgoret (1997:353), “las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias”.
- El profesor debe tener una carta bajo la manga para motivar a los estudiantes. Muchas veces los estudiantes estadounidenses que trabajan para su gobierno cambian de actitud cuando se les recuerda que aprender una nueva lengua implica mejoras en su salario, conocer otros países, vivir nuevas experiencias junto a su familia, interactuar con otras personas, otras culturas. Para Ryan y Deci (2002: 10 y 70), el profesor es un agente motivador que debe mantener vigente “las actividades y acciones cuya motivación está basada en la satisfacción inherente a la actividad en sí misma” y añaden que “mantener un ambiente de motivación significará buscar la novedad, promover los retos que ejerciten sus propias capacidades”.

- Con actitud y premunido de abundantes recursos pedagógicos, el profesor siempre debe fomentar un proceso de aprendizaje estimulante y entretenido, con innovadoras propuestas, con actividades didácticas que impacten en el estudiante. Por eso, como dice Ehrman (1990:102), un aprendizaje efectivo “no es solo transmitir información de contenidos”.
- Un recurso que funciona como un factor motivante es la música. En la enseñanza de adultos es de gran importancia la música instrumental a bajo volumen. Además, como tarea para confirmar el nivel de progreso en el aspecto auditivo el profesor puede elaborar actividades para completar la ausencia de verbos o vocablos en la letra de las canciones. En el nivel A-1 y A-2 del MCER sugerimos para esta actividad las letras de temas musicales de Gloria Estefan. También del grupo español “Fòrmula V”. Para enseñar el Subjuntivo están los temas “Si te vas” de la colombiana Shakira, al igual que “Ojalá” de Silvio Rodríguez y “Solo le pido a Dios” de León Gieco.

A las sugerencias anteriores Dornyei (1998:131) añade algunas recomendaciones a modo de decálogo para que los profesores motiven a los estudiantes:

- Todo profesor intenta ser siempre modelo de sus estudiantes. El comportamiento que adopte será un ejemplo a seguir.
- Promover un entorno agradable y relajado en el aula.
- Elaborar actividades de aprendizaje considerando las preferencias de los estudiantes.
- Desarrollar una buena relación (llámese empatía) con los estudiantes.
- Estimular la autoestima del estudiante.
- Considerar que el estudiante vivirá un proceso de aprendizaje significativo si el profesor hace las clases lo más interesantes posibles.
- Personalizar el proceso de aprendizaje
- Recordar al estudiante los logros que puede obtener si se cumplen los objetivos.
- Familiarizar al estudiante con la cultura de los hablantes de la lengua meta.
- Demostrar con hechos su interés por todo lo ocurra con el estudiante durante su proceso de aprendizaje. El sabrá aquilatar esa preocupación.

Son muchos los estudios sobre la motivación, pues es, sin duda, la variable afectiva más investigada y, por ello, hay muchas teorías que tratan de explicar su importancia en el proceso de enseñanza – aprendizaje de un idioma como segunda lengua. Dentro de ellas, está la teoría del monitor de Krashen. También hay que incluir la teoría de Dulay, Burt y Krashen (1982:4), que, basándose en la psicología social, sostienen que la motivación es un factor clave para regular y controlar los procesos de aprendizaje. Consideran que la motivación puede ser de tres tipos: *instrumental*, o su deseo de aprender una L2 para alcanzar una meta; *integradora*, o su intención de integrarse socialmente a la comunidad de hablantes nativos de la lengua meta; y *motivación para identificarse con un grupo social*, que es casi similar al anterior, con la salvedad que su anhelo de integrarse a la vida social y cultural de la comunidad de nativos de la L2 puede implicar incluso que renuncie a su comunidad originaria.

Por su parte, Gardner (1985:157) sostiene que la motivación dentro del aula contribuye con variables para favorecer la interacción, entre las que destaca:

- La motivación y actitud del aprendiente hacia el aprendizaje de la lengua meta.
- La motivación y el deseo de aprender la lengua meta.
- La motivación y el rendimiento durante las actividades pedagógicas.
- El rendimiento y conocimiento del vocabulario de la lengua meta.
- La motivación integradora e interés por la lengua meta.

Años más tarde, Gardner junto a Tremblay (1995:50) hicieron nuevos aportes a su teoría afirmando que el grado de motivación de un estudiante guarda relación directa e influye en su rendimiento, además de que el “deseo de conseguir el objetivo” estimula y potencia su motivación. En ese sentido, Ellis (1985:119) señala que la motivación que se deriva de un éxito comunicativo es más susceptible de ser utilizado por el profesor que aquella que viene del objetivo que el estudiante trae consigo.

La teoría propuesta por Skehan (1989: 49-50) considera la existencia de recursos motivadores. Según Skehan la motivación se potencia con los resultados y si éstos son positivos accionan como una especie de recompensa que refuerzan el interés y la eficacia del aprendiente. Asimismo reconoce la importancia de las motivaciones que emanan del papel actual que juegan las lenguas en la sociedad, la posibilidad de mejorar en los ámbitos laborales y familiares. Por su

parte, Brown (1987: 123) señala que aquello que tiene que ver con la cultura establece para cada persona un contexto de comportamiento cognitivo y afectivo. Y promoviendo la autoregulación, Ryan y Deci (2000: 69) son partidarios de una teoría en la que establece la motivación intrínseca y extrínseca sin dejar de mencionar la existencia de la desmotivación o la falta de intención para actuar. Para estos psicólogos, la motivación se refiere a energía, dirección y persistencia, por lo que “La motivación ha sido un tema central y perenne en el campo de la psicología, ya que está en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social”. Por esta razón, Ryan y Deci muestran en el gráfico 66 los tipos de motivación con sus estilos reguladores¹²¹.



Gráfico 66. Ryan y Deci, y su teoría sobre los tipos de motivación

A todo ello Ryan y Deci (2000:76) argumentan que es de gran importancia para las personas que desean motivar a otros el conocimiento sobre los nutrientes esenciales de una motivación positiva. Más concretamente, la motivación intrínseca genera compromiso, esfuerzo y desempeño de alta calidad, además de mejorar el rendimiento y es relevante para los educadores preocupados por el desarrollo cognitivo y de la personalidad, pero también promueve la asimilación y las regulaciones conductuales.

En el campo de los estudiantes y su motivación, los investigadores, especialmente los psicolingüistas, inician sus labores buscando respuestas al estilo y el desigual tiempo que ellos

¹²¹ También Ryan y Deci hacen notar las cinco clasificaciones del comportamiento de la motivación. En la parte izquierda del gráfico está el proceso de Autodeterminación y la amotivación, estado que, según los autores, tiene que ver con la falta de intención para actuar.

aprenden una lengua extranjera, a pesar de estar inmersos en actividades pedagógicas similares. Pero también los investigadores comparten su tiempo analizando cómo un estudiante se puede comunicar de forma efectiva y en situaciones y contextos disímiles. Así, Anaya y Llobera (2008:430) consideran que el discente debe conocer y dominar tres factores: las condiciones socioculturales del uso de la lengua meta; poseer conocimientos de cómo se organizan, estructuran y ordenan los mensajes, y cómo se utilizan las funciones comunicativas. El tercer factor es conocer las estrategias que le permitan avanzar en el aprendizaje de la lengua en estudio. En ambos casos lo más lógico y sensato es deducir que un proceso de aprendizaje será exitoso si el individuo quiere aprender. Y creemos que todo se puede compatibilizar en la medida que otorguemos un valor agregado a las variantes afectivas, en especial la motivación. Para los 46 estudiantes adultos americanos y los 42 profesores de diferentes idiomas que participaron de nuestra encuesta, la motivación fue elegida el factor extralingüístico más importante pues potencia los mecanismos mentales de adquisición.

De los 32 estudiantes encuestados, el 70% mostró su felicidad por la oportunidad de interrelacionarse con ciudadanos de otras naciones, conocer otras culturas, relacionarse con la gente, conocer sus ideas y pensamientos; y ampliar sus horizontes profesionales. Si nos referimos a los estudiantes de español ellos reconocieron el valor de nuestro idioma en la sociedad mundial, desean conocer y hacer turismo en lugares naturales y ciudades atractivas mexicanas, peruanas, colombianas, españolas, argentinas. Quieren visitar y compartir con ciudadanos de tierras caribeñas, pedir en español los deliciosos manjares que nuestro mundo hispánico ofrece. Les encanta la idiosincrasia de las familias, tienen una motivación integradora por los hombres y mujeres cuyo denominador común es la simpatía y la tolerancia.

Los estudiantes americanos que trabajan para su gobierno aman la música hispana, quieren ver películas en español, observar documentales, leer a los mejores autores hispanos, enriquecerse con la literatura de García Márquez, Vargas Llosa, Carlos Fuentes, comunicarse fluidamente. Así Dornyei (2005:86), en línea con Marion Williams, considera que “el aprendizaje de una lengua extranjera implica mucho más que simplemente aprender habilidades o sistemas de reglas, o una gramática; implica una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevos comportamientos sociales y culturales y formas de ser, y por lo tanto tiene un impacto significativo en la naturaleza social del estudiante”. En una misma sintonía, Ryan y Deci (2000:69) puntualizan que

las personas se mueven a actuar por diferentes tipos de factores, con experiencias y consecuencias muy variadas. Las personas pueden ser motivadas porque valoran una actividad, pueden ser motivadas por un interés permanente, comportarse desde un sentido de compromiso personal para sobresalir. La cuestión es que las personas están detrás de un comportamiento a partir de sus intereses y valores, es una cuestión de importancia en cada cultura, una dimensión básica por la cual las personas hacen sentido de su propia conducta y la de los demás.

La motivación es pues uno de los procesos básicos de la conducta de los seres humanos que promueve una actitud positiva frente al nuevo aprendizaje, que incentiva al individuo a aprender.

5.10. La gramática en el Enfoque Comunicativo Interactivo

El ECI es una nueva visión para el aprendizaje de idiomas como 2ª lengua que pretende mantener coherencia entre los principios didácticos que se observan con el significado, los conocimientos lingüísticos y la importancia de factores psicológicos, socioculturales y extralingüísticos. Nuestra perspectiva pedagógica quiere hacer más asequible el dominio de una lengua extranjera a miles de personas que a diario confirman la importancia de aprender idiomas, entre ellos el español, en el país más poderoso del mundo, Estados Unidos.

En medio de una dicotomía entre el conocimiento de una lengua como sistema y el uso del idioma para hacernos entender, creemos que los métodos y enfoques funcionales nos encaminan a tener respuestas para saber qué hacer con el idioma. En ese sentido, vamos a desarrollar este tópico recordando los antecedentes y tendencias de la gramática en los tres niveles que la mayoría de los investigadores visualizan la evolución de la metodología para la enseñanza de segundas lenguas. Nos referimos a las características un tanto disímiles de tres corrientes metodológicas: el tradicional, los métodos estructurales y los métodos comunicativos, a los que alude Cadierno (1995:1), al decir que

el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido variaciones a lo largo de la historia dependiendo, en gran medida, de las teorías del lenguaje y del aprendizaje existentes tras los diferentes métodos de enseñanza.

La gramática está relacionada con el sistema de reglas que define una lengua. Tiene una histórica vinculación con la morfología y la sintaxis, así como otros dos componentes: la fonética y la semántica. Piedehierro (2002:8), en línea con Nebrija, considera que la gramática es el sistema que sintetiza los valores lingüísticos y culturales de una lengua. Pero Titone (1992:101-

102) define el término gramática como

la descripción más exacta del modo en que se estructura una lengua en el plano formal. Aprender la gramática significa llegar a comprender cómo funciona una lengua en sí misma, cómo se construye el mensaje en función de la comunicación.

Si nos remontamos a los inicios de la enseñanza de lenguas foráneas podemos mencionar que el aprendizaje era igual a memorizar las lenguas clásicas: el griego o el latín, e incluso el árabe. Nos referimos al modelo “gramática tradicional” que se caracterizaba por un aprendizaje de forma deductiva y bajo cuatro factores: la gramática, el léxico, los ejercicios y la traducción. Había una idea fija por la corrección rigurosa de la sintaxis y la morfología, por el entendimiento de los textos ya producidos y no por la producción de mensajes. Los estudiantes, apoyados por un diccionario ejecutaban traducciones mayormente a su lengua materna y los ejercicios eran elaborados sin ninguna flexibilidad de uso real.

En este modelo, las lecciones de las denominadas “lenguas muertas” se simplificaban a una explicación de los contenidos gramaticales en forma exhaustiva; la traducción de los textos giraba alrededor de las normas gramaticales y el léxico estaba sometido tanto a la gramática como a la traducción. En otras palabras, la gramática era un fin para sí misma, era el alma del método gramatical, que por aquellos tiempos se mantuvo vigente. Luego aparecieron los métodos estructurales con algunas características destacadas como la enseñanza de la gramática de una forma inductiva y la obsesión por dos aspectos de la estructura gramatical de la lengua meta: el fónico y el sintáctico. La oración es sin dudas la unidad básica y la sintaxis controla a la morfología. Hay una influencia de la psicología conductista que postula el aprendizaje de una lengua como consecuencia de la imitación, corrección y repetición de un conjunto de respuestas a unos estímulos específicos.

La teoría conductista influyó en los procesos de enseñanza -aprendizaje con uno de los métodos que aparecieron en los sesenta: el audiolingüe. Cadierno (1995:1) añade que eran los llamados métodos directos o naturales que, basándose en la primacía del lenguaje oral *versus* el escrito, presentaban las reglas gramaticales de manera inductiva “después de que los estudiantes ya habían visto los puntos gramaticales en cuestión en contextos bien reales o escritos”. En el aspecto sintáctico, dominan los ejercicios estructurales que favorecen la forma sintáctica y la automatización, en abierta contradicción con la creatividad y la naturalidad. Para evitar la

fosilización de los errores, se pone énfasis en el aspecto oral, se usan los diálogos y se aprenden estructuras contextualizadas.

En los métodos estructurales hubo escaso o ningún análisis gramatical, y para los estructuralistas, fue de importancia el dominio de la lengua meta. Finalmente, en los años sesenta apareció la Lingüística de la Comunicación que toma ciertos elementos de los estructuralistas para adaptarlos a un contexto comunicativo. El objetivo de los funcionalistas es la competencia comunicativa. En este movimiento comunicativo se dan una serie de tendencias respecto a la importancia de la gramática. En todo caso, los defensores de este modelo pedagógico creen que aprender una lengua no se circunscribe a dominar su fonología, su sintaxis y su léxico, por lo que son clarificadoras las palabras de Alarcos (1994:17), al decir que “lo que hay que enseñar en la escuela y en los institutos es lengua, no gramática [...] La gramática, por sí sola, no enseña a emplear la lengua, no enseña a expresarse correctamente; su estudio ayuda”.

Al igual que Alarcos, creemos que el estudio de la gramática ayuda. Sin embargo, para quienes avalan la importancia de los métodos comunicativos se trata de aprender idiomas adquiriendo las capacidades y destrezas comunicativas y no exclusivamente los conocimientos gramaticales de la lengua. Algunos modelos comunicativos obvian el papel determinante de la gramática, otros la subordinaron a la competencia comunicativa. Un tercer grupo reconoce la importancia de la capacidad comunicativa sin dejar de considerar la gramática como un factor imprescindible para dominar un idioma. Cadierno (1995:2) tiene una opinión más amplia y afirma que con la llegada de los enfoques comunicativos “la gramática dejó de ocupar el papel estelar en la enseñanza de lenguas para pasar a considerarse no como un fin en sí mismo, sino como un medio para expresar significados y permitir la comunicación”.

Los métodos comunicativos pregonan el dominio de la competencia comunicativa como un factor determinante para hablar una lengua extranjera y esa posibilidad se consigue adquiriendo tanto la competencia pragmática como la discursiva, así como la gramatical; llevando adelante tareas comunicativas que promuevan estructuras, funciones lingüísticas, fluidez, vocabulario, interacción y una buena cuota de motivación.

5.10.1. Presencia de la gramática en el ECI

Quienes abogan por una competencia comunicativa como elemento estelar y esencial para el aprendizaje de una segunda lengua minimizan la importancia de la gramática y, a su vez, consideran que la gramática no es una prioridad para conseguir los objetivos. Y nosotros

creemos que la gramática le da un valor añadido a la competencia comunicativa. Para el éxito de una clase comunicativa, nos valemos de la gramática y tomamos lo mejor de los enfoques tradicionales, sin restarle importancia a la competencia lingüística, focalizados en desarrollar las destrezas comunicativas, puesto que, como dice Cadierno (1995:71),

en las líneas más avanzadas del enfoque comunicativo se demuestran los efectos positivos de la enseñanza gramatical, y frente a la tradicional, que constaba de una explicación gramatical y ejercicios de producción, la instrucción gramatical de procesamiento mejora no solo la comprensión, sino también la producción del aprendiz.

En el caso del ECI, no tratamos de excluir o restarle valor a la gramática, sino que la consideramos un subcomponente valioso. Nuestro objetivo y preocupación consiste en saber qué tipo de gramática debemos enseñar, qué estructuras gramaticales debemos programar, cómo presentar la gramática, cuándo y en qué circunstancias el estudiante está apto para recibir la instrucción gramatical. También somos conscientes de que la gramática no es divertida para muchos estudiantes. Pero tampoco es un mecanismo aburrido o insípido, ni mucho menos detestable. Los estudiantes adultos norteamericanos aceptan su importancia, saben que es una vía para la comunicación. Ellos esperan la acción de su profesor, de su estrategia para administrar la gramática y la dinámica de las actividades dentro del aula. En las clases presentamos la gramática como un instrumento de comunicación.

Creemos que no se puede prescindir de la gramática. Aunque muchos estudiantes son reacios a la gramática española, ellos cambian de opinión cuando les ofrecemos algunas frases motivadoras y adoptamos una estrategia para presentarla. De cualquier forma, es importante destacar que los componentes léxicos y gramaticales facilitan la enseñanza comunicativa y que los discentes deben entender que toda lengua tiene una estructura y también reglas que son ineludibles.

En el caso de los estudiantes adultos norteamericanos que trabajan para su gobierno, la totalidad de ellos son egresados de una universidad y llegan al aula de idiomas con un bagaje de conocimientos, con unos hábitos de cómo se aprende una lengua y, por lo tanto, hay que aprovechar esa coyuntura para mostrarles el sistema gramatical como uno de los factores que consolidan la competencia comunicativa. Un punto que también debemos tomar en cuenta es cuáles son los propósitos del aprendiente. Por eso, muchas veces la estrategia pedagógica está

supeditado a sus intereses. El estudiante desea pasar un examen para conseguir un certificado o desea comunicarse en la lengua meta porque tiene fines laborales y profesionales que cumplir. Por eso siempre hemos dicho que el profesor debe fungir de psicólogo en la parte inicial de la clase. Así podrá conocer detalles inherentes al estudiante antes de hacer uso adecuado de los factores afectivos y todos los recursos didácticos que complementan la actividad pedagógica. Sobre este aspecto, Bosque (1994:4) explica que

cuando hablamos de enseñar español a los extranjeros creo que deberíamos empezar por considerar la formación lingüística de éstos. Deberíamos tener presente si ya saben o no algo de gramática, pero sobre todo para qué desean aprender español: si quieren aprenderlo para hacer turismo algún que otro verano, o para leer literatura española, o para enseñar nuestra lengua en su país, o tal vez para llegar a investigar sobre ella. Considero que cada uno de estos intereses exige una enseñanza diferente, y también un tipo de gramática distinta: desde la más instrumental y simplificada a la más teórica, pasando por la gramática descriptiva clásica.

Una gramática bien presentada será una propuesta que abrirá las puertas para su comprensión, para que los estudiantes acepten su valía como un interesante subcomponente que ayuda a obtener las competencias comunicativas y lingüísticas y, por ende, coronar el dominio de la lengua meta, lo que lleva a decir a Ortega Olivares (1998:133) que

es insoslayable la reflexión acerca de cómo lograr una integración efectiva de dos aspectos a los que en principio- creemos- no cabe renunciar, por una parte, las valiosas aportaciones que la aplicación de los principios del enfoque comunicativo ha supuesto en el ámbito educativo de la enseñanza de lenguas; por otra, la necesidad de remediar lo que la sola aplicación de estos principios no puede alcanzar: la precisión en el uso de los recursos gramaticales de la lengua meta.

5.10. 2. Nuestra propuesta sobre la gramática

En la enseñanza del español es necesaria la gramática. Pero ha de tratarse de una gramática que tenga en cuenta todo lo bueno que pueda existir: desde las propuestas tradicionales, pasando por las formalistas, hasta la gramática funcionalista. Creemos en una gramática que evoluciona y pueda servir como estructura para el desarrollo de la comunicación, presentada con cierta creatividad y que desde su puesta en escena transmita confianza en los estudiantes. El profesor es importante para desterrar el “pequeño monstruo” al que muchos aluden y que no es otra cosa que el esquema gramatical que promueve un sistema de significados y facilita la producción del discurso.

Creemos también que debemos presentar a los aprendientes una gramática desde diferentes perspectivas, pero en función de las necesidades que ellos tengan, en función de su propia cultura. También es importante adaptar la gramática a los conocimientos del estudiante, sus preferencias y requerimientos. En ese sentido, para lograr los objetivos hay que echar mano de las reglas y técnicas existentes, todo vale, dependiendo del lugar, las funciones y las situaciones. Así Ortega Olivares (1998:138) reconoce el cúmulo de investigaciones a las que intenta dar respuesta sobre cómo

plantear la integración de la enseñanza de la gramática en el currículo comunicativo; cómo influir la atención en la forma, en la adquisición de una lengua, qué tipo de instrucción formal es más efectiva, cuál es el mejor momento para aplicar la técnica, qué rasgos lingüísticos pueden suministrarse con ella, o qué variables individuales del aprendiz refuerzan o no sus efectos.

Si somos conscientes de la función que cumple el subcomponente gramatical entonces es válido el uso de todo recurso para consolidar las funciones comunicativas. Es menester hacer uso de la gramática inductiva y deductiva según sea el caso; aplicar la gramática bajo las formas explícita e implícita; echar mano de la gramática contrastiva, la gramática cognitiva y la gramática discursiva. Nuestra intención es permitir que los estudiantes desarrollen la competencia lingüística-gramatical, nos interesa el valor del mensaje, que tengan armas para la interacción y se impliquen en la competencia comunicativa. Por ello tenemos que darle su lugar a la gramática dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. Creemos en una exposición intensiva de la lengua objetivo, pero también sostenemos que en dicho proceso debe haber una reflexión formal donde la gramática esté presente. Al menos en el ECI estamos de acuerdo con Martín Peris (1998:6) cuando afirma que hay un nuevo auge en los estudios y simposios dedicados a la enseñanza de una lengua extranjera, y se advierten numerosas señales de conciliación entre los polos antes antagónicos de lo conversacional y lo gramatical.

Consideramos también que el estudiante debe recibir una *gramática ecléctica y discursiva*, que le permita asumir toda clase de conocimientos, puntos de vista, ideas y valores gramaticales de acuerdo a sus necesidades y requerimientos, bajo un planteamiento donde también estén presentes principios y técnicas pragmáticas y sociolingüísticas. En este sentido, Calsamiglia y Tusón (1999:217) explican que actualmente “hay unanimidad en considerar el texto como unidad comunicativa de orden distinto al oracional, pues constituye una unidad semántico-pragmática de sentido, y no solo de significado; una unidad intencional y de interacción”. Por su parte,

Cumming y Ono (2000:171) puntualizan que “el discurso es el lugar donde la gramática se pone en uso, así como la fuente de donde se forma o “surge” la gramática, a partir de los patrones recurrentes en el discurso”.

En la programación de un curso de segunda lengua el sentido de la comunicación es fundamental, la gramática es meritoria, pero no exclusiva. La selección de los contenidos gramaticales está vinculada a los contenidos funcionales que son elaborados y organizados por el profesor. Los contenidos gramaticales aparecen “en escena” cuando son necesarios y por supuesto, modificados en base a las circunstancias y contextos comunicativos. La postura ecléctica direccionada a las funciones comunicativas y otros componentes como el léxico y la pragmática ayudará a la primacía del significado sobre la forma.

Adicionalmente, un aprendizaje cognitivista en medio de estrategias motivadoras hará que el aprendiente lleve adelante el uso correcto de la lengua, desarrolle el subcomponente discursivo y por consiguiente fomente su competencia comunicativa. En suma, habrá que aplicar una gramática acorde con las preferencias y necesidades del estudiante en la medida que ellos son agentes sociales que intentan usar la lengua para efectuar funciones lingüísticas (presentarse, saludar, promover un diálogo, despedirse, etc.). En ese sentido, el aprendiz ha de dominar los elementos gramaticales y léxicos de la lengua meta y el profesor promover una tarea pedagógica con estructuras psicolingüísticas que incentiven la práctica y la interacción a través de actividades de la vida real.

En esta línea cabe considerar que hay algunos principios y elementos esenciales que hemos de tener en cuenta durante la enseñanza de la gramática en las clases ELE a estudiantes adultos, casi todos, empleados del gobierno de Estados Unidos. Esta misma técnica la aplicamos en clases privadas a profesionales y estudiantes universitarios con unos principios esenciales:

a) Creemos en una gramática de carácter ecléctico que combine elementos, ideas y posibilidades de las diversas técnicas gramaticales. Sugerimos una gramática práctica fruto de aplicar lo normativo, descriptivo y explicativo; considerando los postulados de la lingüística estructural. En la medida que el docente sepa discernir las características y necesidades de los estudiantes podrá conocer que algunos se acomodan con una enseñanza gramatical deductiva; otros prefieren de forma inductiva. A su vez, hay aprendientes que asimilan los contenidos gramaticales con ambos

estilos. Entonces lo que debe preponderar es la funcionalidad de los contenidos, una gramática efectiva en sintonía con las necesidades pedagógicas del estudiante y convertida en una herramienta que ayude a conseguir los fines comunicativos. Creemos en una propuesta gramatical que sea coherente y tenga una posición lógica entre gramática y comunicación.

Una enseñanza ecléctica de la gramática permitirá a los docentes hacer uso de las distintas técnicas que existen, priorizar la exposición de los contenidos gramaticales variados y significativos. En la búsqueda de las funciones comunicativas (preguntar por una dirección, reservar un hotel, responder a interrogantes de un comensal en un restaurante, expresar admiración, sentir felicidad por los éxitos de su hijo, etc.) el profesor debe analizar a su estudiante y escoger qué gramática va a presentar. Todas las ideas y concepciones gramaticales pueden ser compatibles en la medida que las combinemos de forma coherente. No olvidemos, como explica Gómez del Estal (2008: 7)¹²², que “las funciones comunicativas representan la unidad mínima de un análisis lingüístico que se mueve en el nivel pragmático.

b) En el ECI apostamos por una gramática ecléctica y discursiva. Creemos en una combinación de técnicas y formas gramaticales bajo una perspectiva cognitiva, de análisis, que mejore la comprensión y producción del aprendiz a través de la relación entre las estructuras gramaticales y sus funciones pragmáticas, que permita el uso de la lengua de manera mucho más significativa en situaciones comunicativas concretas.

Los estudiantes adultos que aprenden una L2 con fines laborales acuden a clases no para aprender exclusivamente las reglas gramaticales. Son conscientes que para dominar la lengua meta deben recibir una explicación gramatical que les permita conseguir un nivel oracional para privilegiar el componente discursivo. Cumming y Ono (2000:171) sostienen que “el discurso es el lugar donde la gramática se pone en uso, así como la fuente de donde se forma o “surge” la gramática, a partir de los patrones recurrentes en el discurso”. En una misma línea, Calsamiglia y Tusón (1999:217) afirman que el papel de la gramática va más allá de los confines oracionales para incorporar disciplinas como la pragmática y la sociolingüística, lo que les permite sostener que el texto es la unidad comunicativa de orden distinto al oracional y se erige como una unidad

¹²² Gómez del Estal añade también que cada una de las funciones comunicativas permite etiquetar un número variable de enunciados lingüísticos, llamados exponentes, atendiendo a su intencionalidad comunicativa. *La Ignorancia*, por ejemplo, se puede expresar mediante exponentes como: “lo ignoro, lo desconozco, no sabría decirle, vaya usted a saber, etc.”.

semántico-pragmática de sentido y no solo de significado. Es una unidad intencional y de interacción. Por su parte, Hengeveld y Mackenzie (2008: 11) manifiestan que el acto discursivo es la unidad básica de análisis, y no la oración. En ese sentido, la gramática discursiva se interesa por el impacto de la textualidad en la forma de las unidades lingüísticas, de los elementos morfosintácticos y fonológicos que las lenguas codifican en correlación con los aspectos semánticos y pragmáticos.

Nos inclinamos por una instrucción gramatical mucho más significativa en el aspecto del discurso que en el sistema en sí, que tenga en cuenta los conocimientos que los estudiantes han adquirido en su L1. Ese conocimiento de las unidades funcionales y formales de su lengua puede ser comparado con los de la 2ª lengua y se podrá revelar inclinaciones universales en la estructura del lenguaje, lo que les lleva a decir a Hengeveld y Mackenzie (2014: 12) que

el conocimiento de unidades y su combinación es instrumental en la comunicación interpersonal y surge como resultado de procesos históricos, distinciones formales y funcionales que han servido adecuadamente a los seres humanos a través de los tiempos y que han sedimentado el inventario disponible en la actualidad. Las formas de las que disponen los hablantes varían en las lenguas, pero no lo hacen ilimitadamente, sino que esos límites vienen marcados por el conjunto de objetivos comunicativos de los hablantes y por las restricciones cognitivas a las que están inmersos.

Hengeveld y Mackenzie (2014:3) resaltan que la Gramática Discursiva es parte de una teoría más amplia de la interacción verbal, en la que se conecta con los componentes Conceptual (responsable del desarrollo de una intención comunicativa), Contextual (contiene una descripción de la forma y el contenido del discurso precedente) y de Salida (genera expresiones acústicas o de signos a partir de la información provista por el Componente Gramatical). La relación de los componentes de interacción verbal puede observarse en el gráfico 67.

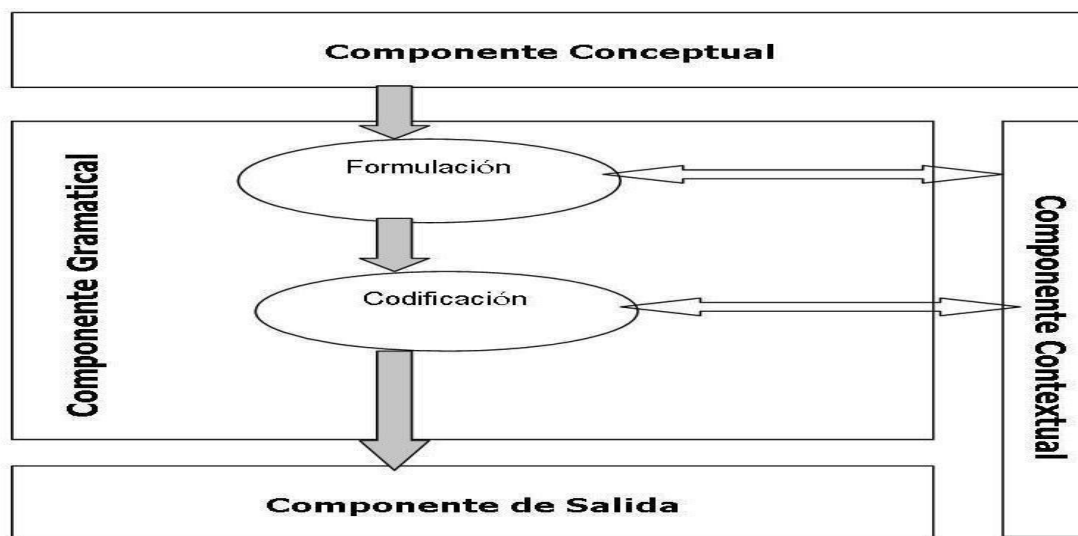


Gráfico 67. Los componentes que apoyan una interacción verbal, siguiendo a Hengeveld y Mackenzie

A través del ECI se estimula la enseñanza de la lengua que promueve la comunicación, por lo que le damos un valor agregado al significado funcional de las unidades lingüísticas que contribuyen al lexicón mental de los estudiantes y que posteriormente se manifiestan en el discurso. Cuando explicamos sobre la competencia discursiva, damos cuenta de su relación con la forma en que se vinculan con los elementos gramaticales. Por ello, Brucart (1996:18) afirma que “ser hablante competente de una lengua implica no solo dominar aisladamente su léxico y sus estructuras gramaticales, sino también saberlos articular en un discurso polifónico y saberlos utilizar de manera apropiada a los fines que el hablante intenta conseguir y al contexto social en que se produce”. Cuando se logra una capacidad gramatical y léxica estamos augurando posibilidad de interacción, de negociación, estamos fomentando una visión pragmática y discursiva de la que se nutre la competencia comunicativa.

c) Podemos introducir la gramática de una forma inductiva, otras veces deductiva¹²³; con metalenguaje, con *una instrucción con contenido explícito*, aunque algunas veces también será oportuna echar mano de la enseñanza implícita. El objetivo es que los estudiantes vean la

¹²³ Es un enfoque más tradicional, con un profesor que de forma explícita y directa presenta el tema gramatical. De acuerdo a muchos investigadores y en nuestra experiencia se puede conseguir una comprensión gramatical mucho más coherente y rápida. Como desventaja es posible que los aprendientes tengan una participación poca activa.

gramática como un medio para llegar al fin, es decir, se trata, como dice Carlos Lomas¹²⁴, de llevar adelante una enseñanza para *saber hacer cosas con las palabras*.

En una misma línea, los contenidos gramaticales guardarán relación con el aprendizaje de las destrezas y técnicas lingüístico-comunicativas. Por ello, debemos adaptar el *input* al nivel discursivo y de acuerdo al intercambio comunicativo mantener coherencia en la organización de los contenidos, y llevar adelante la corrección gramatical en consonancia con las reglas del sistema lingüístico. Zayas Hernando (2006:6) sugiere considerar tres bloques de contenidos:

- Las formas lingüísticas que señalan el posicionamiento y la actitud del hablante respecto de lo que dice, a quién lo dice, y de sí mismo.
- Los procedimientos gramaticales y léxicos que contribuyen a una coherencia del texto.
- Los recursos de la sintaxis que permiten expresar las diferentes representaciones de la experiencia y los mecanismos morfológicos, sintácticos, léxico-semánticos y fónicos relacionados con la normativa.

Desde esta perspectiva, debemos considerar que los estudiantes adultos americanos son ajenos a las etiquetas, no les interesa los nombres y denominaciones de la parte gramatical. Se trata de profesionales que pretenden dominar un idioma por razones de índole laboral. El resultado de las encuestas realizadas es elocuente. Quieren aprender un idioma como 2ª lengua bajo la integración de las competencias lingüísticas y comunicativas. A su vez, hay otro detalle que arrojan las encuestas: el aprendizaje de una lengua extranjera es compatible con ciertos aspectos de la lengua materna y que debemos tomar ventaja. La gramática representa un gran soporte para el aprendizaje efectivo de la lengua meta.

Respecto a la instrucción formal, creemos en las posibilidades que ofrece la enseñanza explícita y coincidimos con Ortega Olivares (1998:138) en su efectividad, al reconocer que “una cosa sí parece cierta, sin embargo, la necesidad de promover el conocimiento consciente gramatical de los aprendices es ineludible”. Hay situaciones en que los aprendientes necesitan prestar atención consciente para recibir un input estructurado, los conocimientos lingüísticos que con un buen

¹²⁴ Carlos Lomas es un reconocido defensor de los enfoques comunicativos. En su artículo “Competencia Comunicativa, enseñanza del lenguaje y los enfoques comunicativos de la educación lingüística” (1994:2) afirma que no “basta con la enseñanza de un cierto saber gramatical sobre la lengua, sino que también, y sobre todo, en que es esencial la enseñanza de *un saber hacer cosas con las palabras*, con intenciones diversas en las situaciones reales de comunicación en las que las personas negocian los significados.

metalenguaje resultarán importantes en el aprendizaje de las reglas gramaticales. Con una información más explícita se pretende evitar frecuentes errores e interferencias durante la etapa del discurso. Gutiérrez Araus (1998:1) sostiene como modelo válido aquella explicación gramatical lo más simple y precisa posible (mediante diagramas, esquemas...). Asimismo, Cadierno (1995:75) considera, tras una serie de investigaciones, que la instrucción gramatical de procesamiento da como resultado un mejor rendimiento en los aprendientes tanto en los procesos de comprensión como de producción. Por eso, Gómez del Estal (2004:9) ha caracterizado la *gramática explícita* de la siguiente manera:

- El aprendizaje está formado por reglas o representaciones abstractas del funcionamiento gramatical.
- Los alumnos analizan las reglas gramaticales, ya que pueden ser descritas y clasificadas. A través de tareas gramaticales se puede favorecer el descubrimiento autónomo de la gramática por parte del estudiante.
- Es conocimiento explicativo, ya que las reglas dan cuenta objetivamente del funcionamiento del lenguaje utilizado para la comunicación.
- El alumno puede acceder y hablar sobre las reglas sin esfuerzo. Es lo que dice el alumno sobre la gramática de la lengua.

A todo ello cabe añadir que la *gramática explícita* contribuye de forma significativa a la comprensión meta lingüística de las reglas gramaticales. Si el estudiante las entiende y domina, el grado de asimilación será perdurable, por lo que, como afirman Fotos y Nassaji (2011:132), la instrucción gramatical explícita no es un obstáculo, sino un potenciador de la comunicación. Y aunque el conocimiento gramatical explícito presenta la gramática bajo un estilo deductivo, no descartamos el modelo inductivo, muy de moda en estos tiempos. Los resultados son los que valen y podemos elegir cualquiera de ellos, o tal vez combinarlos. Los estudiantes dan la pauta al intervenir durante la clase y la labor del profesor será motivarlos mediante un conocimiento explícito donde se valoren dos estrategias complementarias: el procesamiento del *input* y los resultados que en el futuro se pueden dar a través de la producción del *output*.

Algunos teóricos dudan de los resultados mediante el modelo deductivo debido a que supuestamente el aprendiente no tiene una activa participación y está supeditado a las sugerencias de su profesor. Sin embargo, consideramos que, cuando se trata de estudiantes comprometidos, con un bagaje educativo y con cierta experiencia profesional, como es el caso de

la mayoría de los estudiantes adultos americanos (con los que se ha llevado a cabo esta investigación), esta premisa no resulta cierta. Motivados por su profesor y conscientes que del éxito de su aprendizaje dependerá su futuro laboral, los aprendientes saben del esfuerzo que deben realizar. En nuestra experiencia, casi todos los estudiantes terminan dominando el idioma español al menos en un nivel B1 del MCER.

La enseñanza adecuada de la gramática de forma explícita ha de tener características deductivas que permitan entender las estructuras del idioma, en este caso el español, con mayor precisión. La habilidad del docente ayuda a que los estudiantes contemplen la memorización de reglas estructurales. Ello contribuye al dominio de los usos verbales y de la sintaxis que los estudiantes necesitan para la producción de las funciones comunicativas y la interacción de las reglas gramaticales, sociolingüísticas y discursivas. También ha de permitir el desarrollo del conocimiento metalingüístico que favorece a los aprendientes. Así ellos tienen la posibilidad de evaluar la gramaticalidad de las oraciones y las estructuras gramaticales que se encuentran en el *input*. En este sentido, R. Ellis (2005:16) sostiene que la enseñanza de la gramática puede contribuir a la comprensión metalingüística de las reglas gramaticales de una 2ª lengua por parte de los estudiantes.

Con una instrucción gramatical explícita se puede saber con mayor certeza cómo funcionan las reglas y estructuras gramaticales, y así evitar futuras fosilizaciones e interferencias que aparecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Ellis (2005:41), el conocimiento explícito de la estructura gramatical posibilita que los estudiantes atiendan a la estructura en el *input* y realicen la comparación cognitiva entre lo que observan en el *input* y su propio *output*. Todo ello nos lleva a proponer una actividad recogida en el gráfico 68 en la que se plantea una enseñanza teórica respecto a los verbos irregulares, que hemos dividido en seis grupos para favorecer una mejor comprensión en los estudiantes. Se trata del primer grupo de verbos irregulares. Tras la explicación, hay un ejercicio en que el estudiante podrá completar las oraciones.

Verbos irregulares

Los verbos irregulares gramáticamente podemos separarlos en seis grupos.

Primer Grupo

- Cambia la **E** por **IE** en el singular y la tercera persona del plural al conjugar los verbos en el presente de indicativo, presente del subjuntivo y el imperativo. *Ejemplo* :
SENTIR : *siento ,sientes, siente ,sientan . Sienta; sientate*

- | | | | | | |
|------------|-------------|-------------|--------------|------------|-----------|
| • sentarse | • calentar | • desterrar | • apretar | • mentir | • negar |
| • referir | • entender | • empezar | • quebrar | • nevar | • cerrar |
| • confesar | • comenzar | • herir | • manifestar | • perder | • temblar |
| • advertir | • descender | • hervir | • gobernar | • preferir | • denegar |
| • pensar | • despertar | • invertir | • adherir | • querer | • alentar |

Ejercicio # 6

1. ¿El agua ya*hierva*...,alguien puede apagar la cocina?
2. Pienso que Carlos dice la verdad.El nunca ,es sincero.
3. Mi padreque todos vayamos de viaje este fin de semana.
4. En inviernomuchas veces, especialmente durante la Navidad.
5.que Andrea haga el informe porque ella conoce el caso.
6. Me.....a la propuesta de Carlos, es interesante.
7.a tu hermano que lleve un paraguas porque va a llover.
8. Lo.....rotundamente,yo no comí la torta que estaba en la mesa.
9. Siempre que viajo en avióna sobresaltos,no puedo dormir.
- 10.La compañía está en bancarota, por esosus actividades.
- 11.Teresasus ahorros estudiando el idioma español.
12. Ahora.....la temperatura y estamos a cero grados.¡Qué frío!
- 13.Miguel noporqué todos los días sube el precio de la gasolina.
- 14.Cuandoel sol hace mucho calor y prefiero la ropa liviana.
- 15.Hay palabras quepor eso hay que pensar antes de hablar.

- | |
|---|
| • herir - negar - adquirir - mentir - calentar - descender - querer - entender
- advertir - cerrar - nevar - preferir - despertar - invertir |
|---|

Gráfico 68. Una forma didáctica para presentar los verbos irregulares

Para darle un contexto comunicativo a esta actividad utilizamos frases u oraciones cortas en forma de preguntas para obtener respuestas cortas, pero también para iniciar una interacción.

1- ¿Usted miente? 2- ¿Qué quiere comer esta tarde? 3- ¿Invierte su dinero correctamente?

- No, yo no miento - Yo *quiero* comer... -Yo lo *invierto* como quiero

A través de estas preguntas se pueden desarrollar diálogos interesantes sobre la mentira, sus consecuencias, qué pasa cuando una persona miente; si una persona cuando miente puede ser reconocida o no (ciertos gestos que hace un mentiroso como bajar la cabeza o no mirar directamente), si una mentira es duradera; e incluso el significado de frases idiomáticas como “la mentira tiene patas cortas”, o tal vez esa frase que decimos a un mentiroso: “te va a crecer la nariz”. De lo que se trata es de evitar que esa instrucción gramatical se mecanice y, por el contrario, sirva para impulsar la competencia comunicativa.

En cuanto a la pregunta 3 es posible considerar rasgos tal como fue hecha la pregunta, su valor contextual, así como la respuesta. *Yo lo invierto como quiero* es una reacción que evidencia cierta molestia, un estado de mal humor y poca simpatía por la interrogante. Como refiere Concha Moreno (2009:209-210), “No obstante, a pesar de que siempre se puede encontrar el lado positivo de cualquier cosa, es mejor que busquemos la situación y lo que resulta apropiado para ella, sin olvidar el estadio del proceso en que estamos”.

La posibilidad de trabajar durante cinco a seis horas diarias con estudiantes adultos en clases de inmersión permite conocer su estilo y estrategia de aprendizaje. Por ello, es posible también fomentar la instrucción *gramatical implícita* cuando el estudiante estadounidense, gracias a los conocimientos gramaticales de su lengua materna, puede discernir y aprovechar esa información para “una manipulación más o menos sistemática de oraciones y de formas”, como indican Galisson y Coste (1976:206). En la enseñanza implícita el estudiante deduce el funcionamiento de las formas inmerso en un proceso intuitivo, inconsciente del aprendizaje de normas de construcción gramatical. Un importante número de investigadores coincide que el conocimiento implícito aparece como respuesta del conocimiento explícito procesado a través de las habilidades personales y mucha práctica. A su vez sugieren la existencia de una adquisición con exposición y práctica comunicativa, estimulada con actividades focalizadas en el significado. Y no deja de tener razón Gutiérrez Araus (1998:4) cuando sostiene que, empleando el vocablo instrucción, estamos corroborando que nos encaminamos hacia una gramática explícita.

Cuando el estudiante asume que el procesamiento lingüístico de su L1 fue inconsciente entonces ayuda a evitar interferencias en el procesamiento automático de la segunda lengua y permite cierta fluidez en fonología, léxico, comprensión del lenguaje y la pragmática. El estudiante accede al conocimiento implícito de forma casi automática y sin mucha intervención del profesor. Ellis (2005:40) dice, al respecto, que el conocimiento es procedimental, se retiene de manera inconsciente y sólo puede verbalizarse si se hace explícito.

Muchas veces la instrucción implícita no es una buena herramienta para el aprendizaje de una lengua extranjera cuando el estudiante tiene dudas del *input* que asimila y por lo tanto no está seguro de su nivel de comprensión. En ese sentido, Cadierno (1995:70) comenta que la enseñanza gramatical produce efectos diferentes dependiendo del aspecto del aprendizaje estudiado: parece tener un efecto positivo sobre la rapidez de aprendizaje y los niveles finales de

dominio lingüístico, pero el efecto es muy limitado en cuanto a la secuencia natural de adquisición y al nivel de precisión gramatical alcanzada en determinadas estructuras. Así, Gómez del Estal (2004:10) señala algunas características interesantes sobre la instrucción implícita:

- Se compone de unidades sin analizar los tipos: frases-fórmula y reglas intuitivas.
- Las frases-fórmula son producciones lingüísticas sin analizar, aprendidas en bloque, como ¿qué tal?, o frases con huecos que pueden ser ocupados por palabras funcionalmente equivalentes: ¿puede pasarme...?
- Las reglas intuitivas forman la gramática que subyace cuando el alumno habla o escribe la lengua espontáneamente.
- El conocimiento de la lengua se manifiesta a través de juicios de gramaticalidad sobre muestras de lengua en los que el alumno especula sobre el funcionamiento del sistema.
- No es accesible conscientemente. Por ejemplo, los hablantes de español como lengua materna son incapaces, en su mayoría, de explicar el funcionamiento gramatical de sus producciones.

Actualmente, hay una tendencia hacia el conocimiento gramatical implícito bajo un análisis inductivo¹²⁵ con la utilización de coloquios y estructuras contextualizadas. Los materiales están orientados al trabajo práctico en el aula y los estudiantes tienen una participación activa, se les sugiere la formulación de temas para comparar, opinar y poner en relación todo lo que leen con lo que ya conocen. La gramática está vinculada al desarrollo de todas las destrezas y por eso se hace más inductiva. Obsérvese el siguiente ejemplo de instrucción implícita recogido en el gráfico 69 (nivel A-2):

¹²⁵ Muchos aseguran que el enfoque inductivo de la gramática permite un mayor compromiso en el estudiante, pues es él quien debe descubrirlo. Por ello, se considera al estudiante como el centro de la dinámica de la clase. El estudiante deduce las reglas partiendo de las muestras de la lengua. No hay una explicación directa y explícita. El estudiante hace una hipótesis tras recibir cierta exposición a un *input* apropiado. Como ventaja es que aquellos estudiantes que llevan adelante su propio análisis y descubren las reglas gramaticales, las internalizarán y memorizarán de tal forma que será difícil que las olviden. Como desventaja coincidimos con Littlewood (1981:6), quien sostiene que en aras de una buena competencia comunicativa es imprescindible que los estudiantes muestren un buen dominio de la competencia lingüística. El estilo inductivo se acomoda perfectamente a los estudiantes con experiencia en los idiomas o que tienen una buena transferencia de la L1 a la L2.

Ejercicio

Las formas de los pronombres personales de complemento directo son: lo, la, los, las

Completar el siguiente texto con el pronombre personal adecuado:

La unión hace la fuerza. El gerente yempleados deben hacer un trabajo de manera coordinada en la empresa. Hay que dar el respeto a quiendirige, porque tiene muchas responsabilidades y siempre necesita de nuestro apoyo. Siempre.....mejor forma de trabajar en equipo es tener ideas claras, apoyar todas actividades, asumir responsabilidades que la empresa nos asigna.

En todo momento debemos apoyarproyectos. De nuestro esfuerzo dependeprogreso de la empresa. Todos juntos somosllave del éxito.

Gráfico 69. Un ejercicio con pronombres personales bajo una instrucción implícita.

Otra muestra de trabajo implícito se presenta en la actividad del gráfico 70.

ACTIVIDAD

Completar la tabla con los verbos en infinitivo, Presente de indicativo y Presente de Subjuntivo

	Infinitivo	Presente de Indicativo	Presente de Subjuntivo
Yo	comer		
		bailas	
El-Ella Ud.			escriba
		escribimos	
Ellos Uds.			tengan

Terminaciones Subjuntivo	
AR	ER/IR
e	a
es	as
e	a
mos	amos
en	an

Gráfico 70. Otro ejemplo de trabajo implícito para mostrar el presente de Subjuntivo

Se trata de que el estudiante reflexione sobre el modo subjuntivo. Luego se pueden iniciar diálogos utilizando los verbos que han sido mencionados en la actividad. Frases cortas ayudan a un análisis que deja en evidencia la duda, el deseo, la posibilidad, la negación, etc, que son acciones que se expresan en este modo verbal. Por ejemplo:

-Le gustaría que su hermano **coma** despacio

- Usted cree que Juan **tenga** tiempo

-Sí, me gustaría que él...

- No creo que Juan....

En el aspecto gramatical los estudiantes están supeditados al análisis inicial que hacemos los profesores. En nuestra experiencia profesional hemos aplicado ambos modelos, explícito e

implícito, aunque somos sinceros, hemos utilizado la instrucción explícita en mayores oportunidades.

Ahora bien, no queremos dejar de comentar algunas respuestas dadas por colegas respecto al tema. Muchos opinaron que el aprendizaje inductivo es muy lento y absorbe muchas más horas de lo previsto, por eso algunos prefieren dar las reglas gramaticales directamente (*un profesor tiene unas 700 horas-en el caso del idioma español- para que su estudiante alcance un nivel B1 del MCER*). Otros tuvieron comentarios divididos de acuerdo al idioma que enseñan. Si son lenguas romances ayuda el aspecto gramatical. Si son lenguas asiáticas, es diferente. El chino, japonés, el coreano tiene una gramática completamente distinta, el verbo se ubica en la parte final.

En cuanto a los idiomas árabes, hay escasos puntos de comparación. Sirve como ejemplo el que la mayor parte de los verbos son irregulares y se conjugan de 25 formas diferentes. Por ello, Ellis (1989:60), siguiendo a Allwright, afirma que “cada lección es diferente a la lección de cada aprendiz”. Una forma de enseñanza de la gramática nos la proporciona Martí (2015:184) en el gráfico 71.

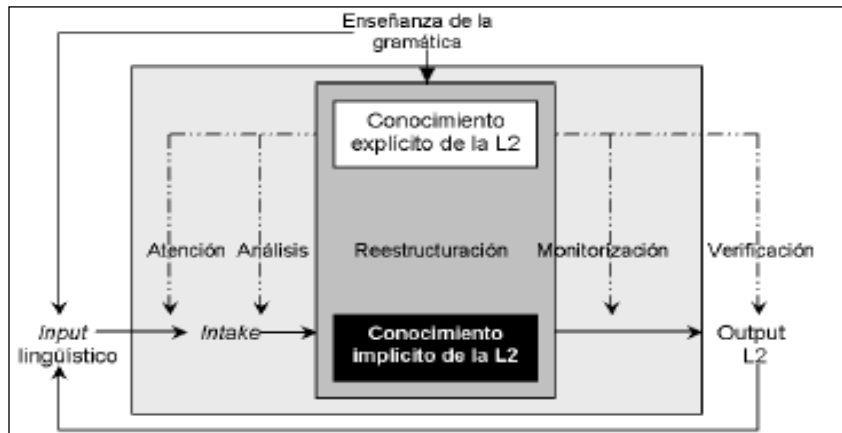


Gráfico 71. Conocimiento explícito e implícito. Cuando se decide el aprendizaje implícito se expone al estudiante a un input lingüístico. Si es explícito, se facilitará las reglas gramaticales al discente

En la gramática comunicativa el *conocimiento explícito* puede convertirse en *implícito*. Para ello, los estudiantes deberán estar aptos y preparados para la adquisición de cada estructura. En el aprendizaje gramatical comunicativo, somos partidarios de una *gramática ecléctica y discursiva*, en la que podamos aprovechar una combinación de ambas técnicas para lograr un aprendizaje efectivo y una fluida producción discursiva. Los resultados son los que cuentan y,

por ello, podemos usar el modelo inductivo, pero otras veces deductivo. Lo importante es involucrar al estudiante en el proceso de aprendizaje gramatical evitando largas y tediosas explicaciones que colindan con el aburrimiento y evidencian el poco nivel de preparación del docente. El dinamismo es esencial y, por eso, es válida la variedad de criterios como refiere Ventura Salazar (2006:6), siguiendo a Leech (1990:22)

A) Deductiva Explícita

B) Inductiva Explícita

C) Deductiva Implícita

D) Inductiva Implícita

Mientras no existan avances en lingüística para explicar con mejores argumentos la gramática coincidimos con Ventura Salazar (2006:14) en el sentido de que la parte gramatical deber estar presente en el aprendizaje dentro de la clase y que lo “más acorde con el enfoque comunicativo es hacer frente a la gramática como discurso y reflexión meta lingüísticos”. Otro detalle es considerar los alcances que pueda tener un estudiante adulto, pues, como refiere Martí (2015:177), se respeta la madurez del aprendiz dado que se busca continuamente la reflexión sobre lo que se está aprendiendo y se reconoce el papel cognitivo del proceso de aprendizaje de lenguas vs. el producto. Por su parte, Vigner (2004:8) entiende que hay que hallar el modelo de instrucción gramatical que conlleve a un lenguaje pragmático, aunque “el profesor siempre hace elecciones respecto a las formas que presenta y que hace aprender a los alumnos. Dichas elecciones no pueden hacerse sin apoyarse de un análisis de tipo gramatical”.

En muchos casos, la sugerencia es que el estudiante tenga una explicación formal del docente y, conseguido el objetivo, se adopte la estrategia de retornar al uso de técnicas de enseñanza inductiva a través de ejercicios y tareas comunicativas. Muchos colegas entrevistados¹²⁶ sobre este tema dijeron que lograron resultados sólidos y funcionales llevando a cabo una diversidad de ejercicios en contexto. Preparando una buena exposición de materiales se logra un importante *input*. Se pueden utilizar canciones, cortometrajes, vídeos, anuncios publicitarios, audios elaborados directamente por el profesor o utilizando la tecnología del internet. Lo interesante es que el estudiante consiga entender y visualizar todo lo aprendido, y que haga uso satisfactorio de la gramática expuesta. En ese sentido, coincidimos con Pericot

¹²⁶ Los colegas que trabajan en la escuela *Diplomatic Language Services* de Washington DC también destacaron que el período dedicado a la instrucción explícita y los ejercicios gramaticales debe tener lo estrictamente necesario. Luego, la estrategia es dar al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre el contexto presentado y a través de la práctica conseguir una intervención dinámica, interactiva y creativa de los estudiantes.

Schenk (2010:46) sobre la estrategia de integrar los enfoques deductivo e inductivo dentro de una visión ecléctica.

Una enseñanza de la gramática efectiva requiere la unión de ambos enfoques, de manera que se complementen entre sí y no se excluyan el uno del otro. Debido a que ambos métodos presentan virtudes, pero también debilidades significativas. El uso de un solo método se traduciría en necesidades pedagógicas sin atender. Consideramos que un enfoque ecléctico le permite al estudiante salir de una producción mecánica o superficial para obtener un aprendizaje más completo y profundo, logrando así integrar la lengua aprendida con mayor eficacia dentro de las diferentes situaciones comunicativas

Ahora bien, tras una explicación explícita del imperfecto de indicativo, se busca a través de la reflexión que el estudiante deduzca el funcionamiento de las formas y la construcción gramatical. Los conocimientos gramaticales de su lengua materna y su habilidad intuitiva ayudarán al estudiante norteamericano a discernir y aprovechar el input que está recibiendo. Así se puede comprobarse en el gráfico 72 sobre el funcionamiento de las formas y la construcción gramatical.

El imperfecto de indicativo



Utilizamos el imperfecto cuando tratamos de describir o explicar una acción del pasado.

- Para conjugarlo lo hacemos como cualquier verbo regular con la excepción de SER e IR.
- Se adiciona ABA para los verbos terminados en AR. Adicionamos IA a los verbos que finalizan en ER e IR.

Ser: era
Ir: iba

Trabajar	Comer	Escribir
-Yo, El, Ella: trabajaba	comía	escribía
-Tú: trabajabas	comías	escribías
-Nosotros: trabajábamos	comíamos	escribíamos
-Ellos: trabajaban	comían	escribían

Cuando **pensaba** que ya **había** terminado, detecté un error en este informe.

Gráfico 72. Se busca a través de la reflexión que el estudiante deduzca el funcionamiento de las formas y la construcción gramatical

A continuación, presentamos una actividad para poner en práctica los conocimientos recibidos. Se presenta en el gráfico 73 “Avatares de una detective”, que narra la historia de una detective que trata de resolver la muerte de una famosa estrella de cine. El estudiante tendrá que llenar los espacios en blanco, conjugando los verbos al imperfecto. Posteriormente, debe leer y reflexionar sobre todo lo que aconteció con la muerte de la actriz, si fue una muerte natural o un acto criminal. Este ejercicio y todos los que sean elaborados deben tener como horizonte la

transmisión de una actividad comunicativa cuya producción de formas lingüísticas esté relacionada con la comunicación de significados.

Avatares de una detective

La detective Delia Detalles está investigando la muerte de una famosa estrella de cine, Lola Blanco, en su casa de Madrid. Hoy es martes 13 y Delia Detalles (D.D.) está escribiendo un informe:

Lola Blanco murió. Según testigos entrevistados, su muerte ocurrió entre las diez de la noche del sábado 10 y la una de la mañana del domingo en su casa de Madrid.

Al lado del cadáver(estar) su agenda con una cita escrita: "Sábado 10 a las 12, C. P...". En el piso(haber) un contrato para la nueva película que(estar) roto y en la mesa se halló una carta anónima que(tener) algunas manchas de suciedad.

El domingo por la mañana fui a la casa de Lola Blanco y(estar) Fermín, el mayordomo. Con él hablé. Me dijo que estuvo la noche del sábado en su dormitorio viendo la televisión. Es un poco sordo y(tener) la televisión a todo volumen. En la casa no(haber) nadie más.

El domingo por la tarde fui a ver al agente y productor de Lola, Carlos Pérez. El es heredero de todos los derechos de las películas de Lola. Observé que(estar) muy preocupado. Me dijo que el sábado por la noche fue al teatro solo.

Después estuvo tomando algunas copas de vino en una discoteca. Le pregunté si(tener) amigos, y me dijo que muy pocos. Luego(irse) a su casa porque(sentirse) bastante cansado.

Ayer lunes por la mañana estuve hablando con Isabel Martín, la secretaria de Lola. El sábado por la noche ella se quedó en casa leyendo porque(sentirse) muy resfriada y sin deseos de salir. Ella vive cerca de la casa de Lola. Revisé sus cosas y(tener) las llaves de la oficina. Tampoco(saber) de la muerte de la difunta.

Ayer por la noche también visité al ex-marido de la actriz, el torero Carlos Fuertes, pero él no(estar). La vecina no(saber) nada de la muerte de Lola y reveló que el ex torero siempre(estar) de viaje, que(venir) muy escasas veces.

Me parece que el principal sospechoso es.....

Gráfico 73. Otro ejercicio para complementar una explicación explícita

Causas de la muerte:

- suicidio
- asesinato: mayordomo, representante, ex-marido, secretaria, vecina, ladrón, admirador secreto.
- causas naturales, un infarto, etc.

¿Qué motivos originó el suicidio, asesinato o accidente?

depresión	ambición	drogas	alcoholismo	celos
dinero	venganza	odio	amor	extorsión

Cuadro 24. Un complemento de la actividad para ampliar el léxico del estudiante

Tras conjugar los verbos correctamente, el profesor inicia una interacción. De forma preliminar tratamos de ampliar el léxico del discente conociendo el significado de los diez vocablos que están dentro del cuadro 24 y que guardan relación con el enigma que encierra el deceso de la actriz. Luego vienen las preguntas para conocer el grado de entendimiento del texto. Haciendo gala de sus dotes de *detective privado* el estudiante da solución a esta misteriosa muerte de Lola Blanco. Se trata de una actividad amena y didáctica que permite una reflexión

gramatical sobre el imperfecto, pero también apoya el proceso de comprensión e interacción que busca consolidar el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

Normalmente tratamos de propiciar en el aula tareas gramaticales que conlleven a la práctica comunicativa. Otros ejemplos de estas actividades se encuentran en el Anexo 3 de esta investigación. En la enseñanza gramatical se deben proponer tareas con características de sensibilización, práctica significativa y estratégicas basadas en la precisión y considerando la presentación de estructuras, funciones y el léxico. Todo ello forma parte del metalenguaje necesario para que el estudiante pueda interactuar verbalmente. La idea es que el estudiante pueda reconocer, contrastar y elaborar procesos orales que permitan la fluidez, el intercambio de información requerido para consolidar la capacidad metalingüística. La enseñanza gramatical representa un efectivo punto de apoyo para un aprendizaje más efectivo de la lengua extranjera.

Hablar una lengua implica tener conocimientos y saber utilizar correctamente sus normas gramaticales y sintácticas. En esa posibilidad de dominar esquemas de la lengua extranjera se debe hacer notar la presencia del docente a través de explicaciones gramaticales adecuadas, mucho mejor si se dan acorde al estilo y nivel de aprendizaje que experimenta el discente. Cuanto más didáctica e interesante sea la explicación gramatical los estudiantes adquirirán conocimientos lingüísticos que se convertirán en significados funcionales y se manifestarán en discursos con coherencia, en intercambios comunicativos que, según Carlos Lomas, significa que el estudiante ya “sabe hacer cosas con las palabras”¹²⁷. El éxito del proceso es transmitir de forma eficiente el significado. En una misma sintonía Siqueira Loureiro (2011:2) afirma que enseñar gramática es mucho más que explicar reglas y normas morfosintácticas. En los tiempos actuales se exige detenerse en aspectos discursivos y pragmáticos.

Durante una sesión educativa de inmersión (5 a 6 horas) sugerimos la explicación gramatical después de la etapa de calentamiento. Así estaremos confiados que el estudiante no estará cansado mentalmente y que va a recepcionar y entender todo el input posible. Hay una frase que siempre proponemos: “explicar es primero, luego hay que ejercitar y practicar con esmero”.

¹²⁷ Lomas publicó en 1999 *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*, pero J.L. Austin ya publicó un libro en 1955 que titulado *How to do things with words*, que se traduce en español “Còmo hacer las cosas con palabras”, publicado en 1962 por Oxford at the Clarendon press.

5.11. El uso de la lengua como verdadero instrumento de comunicación

Lo que nos hace diferente de los animales es el poder de interacción que tenemos los individuos a través del lenguaje. Ese estilo de comunicación que se da mediante un proceso discursivo entre el emisor y su oyente es la parte disímil de los seres humanos con los animales y que no es más que la capacidad de los individuos para situarse en contexto y comunicarse usando códigos lingüísticos y elaborando significados. Todas las acciones que el individuo haga para comunicarse las hará a través de la lengua mediante una transmisión efectiva y mostrando un dominio de conocimientos pragmáticos y discursivos.

La lengua es, pues, un instrumento comunicativo que con su valor intrínseco y sus características intransferibles es el tesoro cultural de toda comunidad de habla y que se erige como el mayor signo de nuestra condición de seres humanos. Coseriu (1983:32) la define como “un conjunto de actos lingüísticos prácticamente idénticos de una comunidad de individuos que además de existir como conjunto de actos lingüísticos comunes concretamente expresados, también existe como conjunto de actos lingüísticos comunes virtuales”. Además, hace referencia a que la lengua existe en la conciencia de cada uno de nosotros como un sistema de isoglosas convencionalmente establecido.

La lengua como perfecto sistema de comunicación es sinónimo de sociabilización, de interacción social, es la expresión de cultura e identidad que transmite tradiciones y valores vinculados a los miembros de una sociedad. A través de aspectos orales o escritos la lengua se erige como un rol determinante para la preservación de realidades lingüísticas y el desarrollo individual de los seres humanos. En términos lingüísticos el estudio del lenguaje es un esfuerzo multidisciplinario que, según Luque (2000:16), demanda el conocimiento del código lingüístico, el conocimiento gramatical de la lengua: la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y el léxico; y el conocimiento de los recursos que permiten usar ese código de manera efectiva en las distintas situaciones comunicativas que pueden verse implicados los hablantes, de acuerdo con las normas de su entorno sociocultural.

Cada vez que nos comunicamos hay un intercambio de códigos que nos permite manifestar opiniones y una serie de funciones significativas como preguntar, saludar, afirmar, expresar sentimientos, etc. En ese sentido, la lengua es el canal principal por el que se transmiten

los modelos de vida, se aprende a actuar como miembro de una sociedad, adoptar su cultura, sus modos de pensar y actuar, sus creencias y sus valores, tal como sostiene Halliday (1979: 18)

Cuando los investigadores estudian la lengua como sistema de comunicación y lo relacionan con el conocimiento, lo que intentan es saber un poco más sobre esa facultad mental que tiene el individuo para aprender, razonar, entender. A través del lenguaje como sistema de símbolos fonéticos, escritos e incluso gestuales, el hombre tiene la posibilidad de comunicarse de forma estructurada y comprensible. Lo que manifestamos es el espejo de los valores, el intelecto y los vínculos con una determinada comunidad. Esos mensajes y códigos que emitimos para hacernos entender son nuestros pensamientos enlazados con el lenguaje¹²⁸, que académicos y lingüistas tratan de descifrar hace muchos siglos por ser resultado de una amplia gama de lenguas¹²⁹ y dialectos existentes en el mundo.

¿Para qué enseñamos lengua?

Enseñar una lengua es enseñar a pensar en ella, mostrar cómo funciona, hacer entender su importancia como elemento de interacción y los principios que la rigen para su funcionamiento. Por ello, es importante internalizar que la enseñanza de una lengua es elaborar de manera conveniente técnicas y estrategias para transmitir conocimientos lingüísticos y aspectos socioculturales, puesto que, como afirma Littlewood (1981:11)

los estudiantes tienen que aprender a relacionar la lengua con los significados sociales que conlleva y a usarla como vehículo de interacción social. Por ello es necesario despertar en los estudiantes la conciencia de que están actuando en un contexto social significativo, en lugar de limitarse a responder a estímulos.

Cuando un estudiante se involucra en un proceso de aprendizaje de una lengua es que intenta comunicarse con los miembros de una comunidad lingüística, compartir su cultura y percibir el modo en que esos individuos conciben el mundo. Así, Lomas (2001:24) sostiene que enseñar una lengua tiene como finalidad:

- Conocer el sistema formal de la lengua.
- Saber construir un discurso coherente y adecuado.

¹²⁸ Lenguaje es la facultad que poseen los individuos para emitir mensajes, pensamientos y sentimientos mediante la palabra o por escrito, para permitir una comunicación social.

¹²⁹ Lengua es el sistema de comunicación verbal o escrita utilizada por miembros de una misma comunidad lingüista para entenderse y desarrollar comunicación.

- Saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia.
- Conocer las normas que rigen el uso social de las lenguas.
- Saber comprender y expresar mensajes en forma adecuada, correcta, coherente y eficaz.

La enseñanza de una lengua debe ser del orden significativo y funcional, que tenga valor para quien está inmerso en un proceso y que su utilidad supere los fines específicos que promuevan su aprendizaje. Ese proceso deberá tener como horizonte el desarrollo de una serie de habilidades y destrezas que fomenten –como pretendemos en el ECI- la competencia comunicativa. Gracias a la aparición de la Sociolingüística, la Etnolingüística, Pragmática y la Psicolingüística, se ha dado un vuelco tremendo a la enseñanza de lenguas.

Las nuevas estrategias de aprendizaje no solo consideran la enseñanza del sistema lingüístico, sino también tienen en cuenta los componentes culturales, discursivos, pragmáticos y otros, como elementos que impulsan una mejor estrategia metacognitiva en el aprendiente, y por ende el desarrollo de mejores procesos comunicativos, de discursos e interacciones más próximos a lo que acontece en la vida real.

5.11.1. Las actividades comunicativas

Para que el estudiante pueda encaminarse satisfactoriamente hacia la consolidación de su competencia comunicativa, el profesor tiene la responsabilidad de preparar y estimular a los aprendientes con actividades que los ayuden a producir mensajes con cierta corrección en las estructuras y formas lingüísticas. Para Ruiz Campillo y Lozano (1994:7), “la tarea propuesta debe estar asociada suficientemente a las estructuras lingüísticas o las funciones comunicativas cuyo aprendizaje o desarrollo se pretende”. Ese debe ser el objetivo de las actividades comunicativas, que el estudiante tenga un dominio de la lengua, que muestre un equilibrio entre las formas y los significados y que, al participar de una interacción, se exprese de un modo aceptable.

Un trabajo paciente del profesor y la elaboración de las actividades comunicativas con abundante material variado, dinámico y divertido es el objetivo a seguir. Además, se debe tener en cuenta los gustos y preferencias del estudiante. Considerando estos dos puntos estaremos en el camino correcto, ayudando a promover la eficacia comunicativa del discente. Muchas veces el

mensaje va acompañado de ciertas falencias gramaticales, pero ahí debe estar el trabajo del educador para corregir a tiempo y con criterio.

El objetivo es conseguir que el estudiante logre una competencia comunicativa en medio de un mensaje aceptable, con el uso de estructuras gramaticales apropiadas. Ambas cosas no están lejos de la realidad cuando hacemos un trabajo cooperativo, cuando maestro y estudiante toman conciencia y responsabilidad del cincuenta por ciento que le corresponde a cada uno. En este sentido, Littlewood (1996: 15) afirma que el objetivo de las actividades comunicativas está orientado para que el estudiante “use un repertorio lingüístico que ha aprendido para comunicar significados concretos con objetivos concretos”. Por su parte, Larsen-Freedman (2003:129) hablan de tres características esenciales en la elaboración de las actividades comunicativas:

- Que haya una necesidad de comunicación real, de información nueva para al menos uno de los actores de la acción comunicativa (*information gap*)
- Que existan opciones reales de cómo y qué se puede decir de una cosa (*choice*)
- Que se cumpla una necesidad de verificación por parte de los actores de que la comunicación ha sido positiva (*feedback*).

Pero, ¿qué debemos considerar en las actividades comunicativas?

La idea es fortalecer la percepción respecto del acto comunicativo auténtico. Por ello hay que tener presente algunas recomendaciones para mantener la actitud y concentración del estudiante, entre ellas:

- Considerar las habilidades del estudiante. Una buena charla en los minutos iniciales de la clase, y el conocerlo día a día nos da una perspectiva de sus habilidades, de sus preferencias, de su estrategia para llevar adelante el proceso de aprendizaje, de la forma como se desenvuelve cotidianamente. Adaptar las actividades de acuerdo al nivel de habilidad del estudiante es darle un valor agregado al proceso de enseñanza-aprendizaje, es mejorar su motivación. Dicen que los profesores son buenos psicólogos y la recomendación es utilizar la psicología para conocer más al estudiante, tener un análisis mucho más aproximado de su proceder.
- Tener en cuenta actividades que reflejen la “humanización” del proceso dentro y fuera de la clase. Muchas veces debemos considerar cómo es la relación profesor-estudiante. Si hay un trato formal o informal, si el estudiante está abierto a hablar de su entorno familiar, de sus

temas personales. Esos son indicativos relevantes para saber si se está llevando adelante una relación personal con empatía, si existe una amistad en ciernes. Anteponer al estudiante como un ser humano permite que éste se desenvuelva con mayor confianza.

- Proponer actividades que correspondan al nivel que van adquiriendo los estudiantes, como también sugiere el MCER. Cuando un bebé aprendió a caminar lo hizo guiado por sus padres, pero inicialmente empezó a “gatear”, a dar sus pasos iniciales, con sus temores y riesgos, con algunos golpes y sensaciones de no poder hacerlo. Tomando en cuenta esta etapa en la vida de los seres humanos, hay que elaborar un proceso de enseñanza-aprendizaje estructurado, “*paso a paso*”, como acostumbramos decir a los estudiantes en el aula. Por ello es necesario considerar mecanismos que estimulen las actividades del estudiante sin forzarlo a dar pasos agigantados, si recién está empezando a “gatear”. Si el aprendiente está en el nivel inicial o en el nivel A1 del MCER (considerado nivel de acceso) es antipedagógico ejecutar actividades que correspondan al nivel B1 o C1, como ocurre con algunos discentes cuando toman clases grupales y los ubican de acuerdo a los intereses de la academia de idiomas o en la universidad. En este caso, se desatienden los intereses y características personales del discente.

Un claro ejemplo de ello es lo ocurrido a un docente que sin preparar sus materiales con antelación imprimió un artículo periodístico del diario *El País* de España. Durante la clase *face to face* los protagonistas empezaron a leer el artículo que tenía un contenido B2, con un vocabulario avanzado, con verbos conjugados en el imperfecto del subjuntivo, pasado perfecto, imperfecto. El estudiante recién estaba alcanzando un nivel A2 y muchas veces durante la lectura del texto mostró signos de desconcierto. Apenas había recibido información gramatical sobre los verbos en los tiempos presente y pasado regular del modo indicativo. Esta actividad, lejos de ayudar al estudiante, lo perturbó y dio origen a muchas interrogantes que el profesor intentó responder con más sombras que luces. Lo más recomendable es copiar el texto y trasladarlo a un *documento word* en blanco. Ahí el docente tiene la oportunidad de variar el contenido acorde al nivel de su alumno, tal como acostumbramos hacer.

- Diseñar actividades escritas, orales y visuales que tengan un interés didáctico, que valoren aspectos esenciales como la comprensión, la expresión y la interacción. Si consideramos temas que estimulen la comprensión y la expresión, estaremos motivando a que el estudiante tenga

herramientas para la interacción. Se sugiere para el diseño de esas actividades los tres niveles que propone el Mcer: usuario básico (A), usuario independiente (B) y usuario competente (C).

- Incentivar actividades comunicativas que, lejos de frustrar al estudiante, lo estimulen a que haga un esfuerzo mayor, que le ayuden a tener un aprendizaje natural. En la medida que el estudiante sepa que hay un control pedagógico para guiarlo y no para decepcionarlo, cumplirá con las actividades dentro y fuera del salón de clases consciente que esas tareas forman parte de su proceso de aprendizaje.
- Diseñar actividades de acuerdo al perfil psicológico y las preferencias del estudiante. En cierta ocasión el docente estaba preocupado por los pocos resultados alcanzados. Pero dentro del diálogo inicial (*una especie de calentamiento o actividad pre-comunicativa*) el profesor observó el interés mostrado por el estudiante cuando hablaron acerca del fútbol americano, y en especial la última performance del club “Los Jets” de Nueva Jersey. El estado anímico del aprendiente cambió completamente y por eso el profesor orientó mejor los materiales y sus contenidos. Desde ese momento se combinaron los materiales del libro *Perú Spanish* con aquellos que provenían de la página web *Espn deportes*, que tiene textos, audios y videos. Gracias a esa actividad pre-comunicativa los resultados fueron halagadores. El estudiante, fanático de los Jets, mostró una mejor predisposición para aprender el español.
- Considerando que la lengua es un instrumento que persigue metas de carácter social, se debe proyectar tareas con un propósito de comunicación, que promuevan y estimulen mensajes reales. Es importante fomentar escenarios donde se ponga en práctica la cooperación social. Con ese criterio estaremos experimentando actividades que reflejen la metodología comunicativa y cómo es su funcionamiento dentro y fuera del aula.
- Diseñar actividades, tareas cognitivas que promuevan una respuesta, un efecto real que retroalimente al estudiante y lo estimule a una respuesta. Se pretende impulsar la interacción y la negociación de significados, el carácter comunicativo de la tarea propuesta.
- Promover tareas que guarden cierta interrelación, que tengan secuencias y que al mismo tiempo alimenten la práctica de determinadas estructuras o funciones comunicativas, estimulen al estudiante a consolidar su responsabilidad en este trabajo cooperativo. Será más fácil cumplir con las tareas encomendadas si el estudiante responde satisfactoriamente el ejercicio anterior.

- Las actividades comunicativas con “vacío de información” arrojan resultados positivos. Cuando el estudiante va mejorando su nivel de aprendizaje gracias a los conocimientos que ya tiene de la lengua meta, es posible retarlo con ejercicios que confirmen su labor cooperativa. Si el aprendiente dispone de una información parcial, se le estimula a completar esa información bajo sus propios criterios. De esta manera promovemos en él una necesidad de comunicación, le damos herramientas que lo impulsen a negociar, intercambiar y reflexionar para completar el ejercicio asignado. Este tipo de actividades se alejan de las labores mecánicas y artificiales de otros métodos; y, por el contrario, se convierten en una técnica que lo ayuda a expresarse y confirmar su grado de adaptación, las destrezas que va adquiriendo.
- Coincidimos con Cassany (1999:4), quien sugiere que a la par de la adquisición lingüística, se deben incorporar materiales con contenidos culturales para dar sentido a las formas verbales. En los procesos comunicativos, el componente cultural sirve de intermediario para mejorar la comprensión y el entendimiento intercultural.
- Generar materiales (*textos periodísticos: reportajes, crónicas, editoriales, columnas de opinión*) que propulsen el buen discurso. Cuando el estudiante va consolidando sus objetivos es importante tener recursos materiales con contenidos funcionales, léxicos y gramaticales que conduzcan al estudiante a tener un estilo para leer, procesar, entender y hablar. La intención final es que sepa estructurar su discurso.

Entre los planeamientos de propuestas de actividades comunicativas, hablamos de tres clases principalmente:

- Actividades pre-comunicativas
- Actividades con contenido comunicativo de tipo funcional.
- Actividades de consolidación

Vamos a mostrar algunos ejemplos¹³⁰ que se usan en las aulas. Antes de proporcionar varios de ellos queremos hacer un breve comentario sobre el criterio que adoptamos para su elaboración. Somos conscientes que no existe un método infalible, que hasta el momento no hay un método que llene las expectativas de todos los estudiantes. Cada aprendiente es un caso en particular y es difícil complacer esas expectativas de cada uno de ellos cuando hacemos un

¹³⁰ Otros ejemplos de actividades comunicativas las podemos encontrar en el anexo 4 de la investigación.

trabajo grupal. En nuestro caso, la mayoría de las clases que dictamos son *face to face* a personas adultas y profesionales y, por ello, la labor pedagógica es más personalizada.

Una educación personalizada implica conocer y evaluar las capacidades y condiciones que limitan a un estudiante con el propósito de adecuar el proceso de enseñanza a su favor. Cuando existe un diagnóstico del aprendiente es posible considerar el contenido lingüístico del curso en consonancia con sus necesidades y requerimientos. Cada estudiante adulto tiene un interés particular y por lo tanto no debemos seguir un patrón mecanizado, ni mucho menos utilizar a rajatabla un libro de texto. Los materiales que usted pueda encontrar en los libros de texto y en los inmensos recursos que nos proporciona el internet son únicamente puntos de apoyo. Pero, como ya hemos dicho, cada estudiante es un caso y si queremos lograr los objetivos hay personalizar la labor.

Incluso hay que tomar con “pinzas” los consejos de muchos investigadores que nunca batallaron en las aulas y desconocen la realidad pedagógica. La mejor forma de saber si nuestros conocimientos e intenciones pedagógicas van a “buen puerto” es descubriendo el estado de ánimo del aprendiente, conocer psicológicamente sus gustos y preferencias, informarse de cómo adquirió otros conocimientos. Lo podemos deducir en las actividades de calentamiento o pre-comunicativas.

La filosofía de trabajo de un profesor de idiomas como 2ª lengua debe ser literalmente como la de un chef, un cocinero experimentado. Cuando un profesional de la cocina egresa de la universidad lo hace con mucha teoría y escasa práctica. Por eso, al formar parte de un elenco de cocineros de un restaurante donde hay presión por la calidad de la comida y la rapidez para atender a los comensales, prefiere iniciar sus labores ciñéndose exactamente a todo lo aprendido en las aulas. Agrega los ingredientes y sazónadores de acuerdo a las recetas. Automatiza su labor y cruza los dedos para que todo salga bien, que su producto final cumpla con las expectativas. Siempre dice “he seguido al pie de la letra absolutamente todo y espero que todo salga bien”.

Pero el caso difiere cuando el chef tiene experiencia. El tiempo que viene desarrollando esa misión le permite obtener ciertas habilidades y criterios, e incluso tiene mayor aplomo en las situaciones y decisiones que debe asumir. Con la seguridad que dan los años de experiencia ya intenta poner algo de su toque personal. Ahora abre la olla con frecuencia, mira cómo va quedando su producto, saborea e incluso se atreve a inventar para mejorar la receta; adiciona

ingredientes, busca alternativas para que su producto tenga un valor agregado. Esos ingredientes y expectativas que hace un chef experimentado son los que debe hacer un profesor para dotar a su estudiante de mejores argumentos para el éxito de su objetivo.

▪ Actividades precomunicativas:

Son también conocidas como actividades de pre-calentamiento. Son dinámicas, sencillas, cortas y por lo general se dan al inicio de las clases de manera informal, pero con determinada estructuración. Tienen una duración de 10 a 15 minutos dependiendo de la importancia del tema que se está tratando. Es un momento de distensión para disminuir las cargas y direccionar al discente hacia la buena recepción de los nuevos conocimientos. En nuestro caso, trabajar 5 a 6 horas diarias “cara a cara” con el estudiante implica buscar alternativas para promover un ambiente relajado que ayude a iniciar las actividades de manera menos tensa.

Guimont (2013:89)¹³¹ comenta que, para sentirse a gusto en el aula, hay que crear un ambiente relajado y amistoso que favorezca el aprendizaje. “Creo que es importante comenzar cada lección de una manera personal. Se usa el pre-calentamiento para favorecer relaciones más personales, para que puedan compartir sus experiencias, expresar sus ideas y conectarlas con el material del curso. Este aspecto estimula a la hora de aprender la lengua extranjera”. Pero, en estas actividades se busca, además:

- Conocer el estado anímico del estudiante y promover un buen ambiente en la clase. Al aprendiente se le conecta con las actividades posteriores.
- Esencialmente tocar tópicos sobre las noticias del momento, la familia del estudiante, las cosas que hizo antes de llegar al salón de clases, el clima del día, las actividades que lo apasionan. Si el estudiante es del nivel inicial es posible que se combinen algunos diálogos en la lengua nativa del estudiante y paulatinamente se le induce a la lengua objetivo. Si el aprendiente tiene un nivel aceptable para dialogar se evita el uso de su idioma natural. La empatía entre los protagonistas es un factor extralingüístico importante para que fluya el diálogo. Cuando el profesor conoce el estado emocional del aprendiente, es más fácil encaminar su labor dentro del aula.

Pero, además de las conversaciones personalizadas, se sugieren otras actividades:

¹³¹ Asimismo Guimont añade que, al hacer de manera sistemática un calentamiento relacionado con su experiencia personal o de sus opiniones sobre diferentes temas, los estudiantes se mantienen motivados y conectados con la clase.

- Para el nivel A-1, A-2, tomar dos fotografías de famosos y practicar las comparaciones, como podemos ver en el gráfico 74. También se puede hablar de muchas ciudades del mundo y compararlas con el lugar de origen del estudiante, o alguna ciudad famosa norteamericana.



Gráfico 74. Un ejercicio para complementar las características físicas y de la personalidad, dialogar sobre aspectos del cine y la política

- Leer noticias cortas y divertidas de acuerdo al nivel del estudiante para comentar de una forma amistosa.
- Cantar, tararear alguna canción favorita. El profesor puede empezar primero y así llenar de confianza al discente. La timidez y la inhibición deben desaparecer del ambiente contextual.
- Hablar y narrar sobre los pasatiempos favoritos, las mascotas, los sueños realizados y por cumplir, los viajes hechos y las ciudades conocidas, las comidas del mundo, las ocurrencias de los hijos, etc.
- Dialogar sobre la familia, los parientes que viven alrededor del estudiante.
- Actividades con contenido comunicativo de tipo funcional:

Ejemplos de estas actividades las podemos encontrar en el anexo 4. A continuación, mostramos unas imágenes en el gráfico 75A y B, que presentan un notable parecido.



Gráfico 75 - A

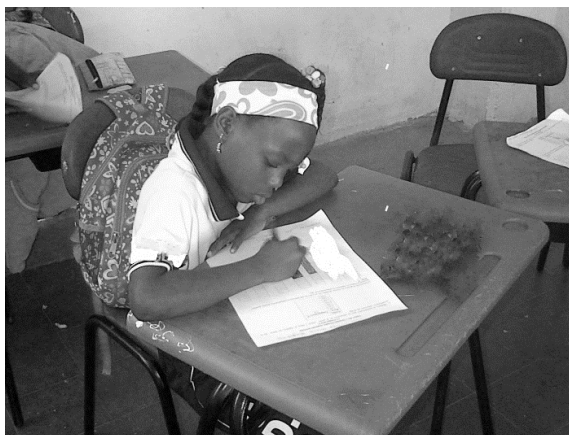


Gráfico 75- B

En esta actividad faltan algunas cosas u objetos en las imágenes parecidas. Este ejercicio es del nivel A-1, cuando el profesor inicia la enseñanza del nuevo vocabulario. Después de conocer los nuevos vocablos, se puede trabajar el género y número de los objetos que aparecen en las fotografías, las preposiciones de lugar. Incluso podemos interactuar formando oraciones.

Si podemos observar, falta en la foto 74-B la cartera de la niña que está encima de la mesa. También falta una pata de la mesa situada al costado. Hay ausencia de dos rayas en el papel donde escribe la niña. También un hueco, en la esquina de la mesa donde está la niña. Finalmente, la raya gruesa en la manga derecha de la camiseta de la menor.

▪ Actividades de consolidación:

Este tipo de actividades se convierten en un verdadero termómetro del nivel que va adquiriendo el estudiante. Se trabajan bajo una técnica donde se combina todo lo actuado desde el punto de vista funcional, se promueve la interacción social y se busca complementar la parte gramatical. Aquí se presta atención a las labores que deben cumplir con eficacia los estudiantes del nivel B1, B2 y C1, de acuerdo al Mcer. El profesor necesita material que fomente el contexto social, que represente actividades de la vida real y que obligue al estudiante a salir airoso con las tareas de improvisación. No solo se toman en cuenta los significados que se han de comunicar, sino que también se promueve la eficiencia en las formas lingüísticas.

Realizamos frecuentemente las actividades de consolidación con empleados del gobierno de los Estados Unidos. Ellos tienen 30 horas de clases a la semana y cuando se les confirma el lugar donde irán a laborar, se les enseña geografía, historia, cultura y costumbres del país. Se

combina la enseñanza del idioma objetivo con unas tres horas de textos, audios y videos que permiten al aprendiente compenetrarse con su futuro destino. En esta actividad intentamos que el estudiante practique, adquiera confianza y pueda responder positivamente a situaciones que se aproximan a las vivencias que va a experimentar en la vida real.

El estudiante debe sentir y comprobar que la lengua es un instrumento funcional y al mismo tiempo una herramienta de interacción que nos envuelve en un contexto social real. Un ejemplo de este tipo de actividades es la audición de la noticia “Cae helicóptero en Colombia”.



CAE HELICOPTERO EN COLOMBIA.mp3



cae HELICOPTERO ejercicios.mp3

Escuchar audio (Nivel B1)

CAE HELICOPTERO EN COLOMBIA.mp3

cae HELICOPTERO ejercicios.mp3

El estudiante puede repetir la audición del texto cuantas veces sea necesaria. Lo interesante es que entienda y desarrolle su comprensión auditiva para luego realizar las tareas correspondientes. Familiarizarse con esta técnica implicará que en el futuro podrá entender el contenido del audio en el menor tiempo posible. La tarea consta de cinco partes.

- En la primera parte, el estudiante debe encontrar los sinónimos (*están en la parte posterior del ejercicio*) de los 14 vocablos. Se trata de emparejar las palabras o frases ya conocidas con sus sinónimos. Es una forma de incrementar el vocabulario del estudiante y así tenga otras opciones para elaborar enunciados durante una conversación.
- Luego debe responder a unas preguntas que confirmarán el nivel de comprensión del audio. Al hacerlo por escrito, podemos corregir algunos errores que ocurren al elaborar las oraciones o la ortografía, etc.
- Acto seguido hay varios enunciados incompletos. El estudiante debe escuchar los audios y reconocer la palabra o palabras que faltan para completar los enunciados.
- En la cuarta parte, el aprendiente necesita oír y luego escribir completamente las cinco oraciones que se mencionan.
- Finalmente, la última parte de esta actividad es un trabajo de interacción entre el profesor y su estudiante sobre el tema escuchado. El profesor dialoga y hace una serie de interrogantes para la práctica oral de

mucho beneficio para el aprendiente. El gráfico 76 refleja el texto del audio (Cinco muertos al caer helicóptero en Colombia) así como las cuatro partes de esta actividad, que se completa con otros ejemplos recogidos en el anexo 5.

Cinco muertos al caer helicóptero en Colombia

A.- Emparejar las palabras que aparecen enumeradas con las del grupo de palabras:

1- murieronfallecieron

2- caer

3- entrevista
4-encontrada
5-integrante
6-sacerdote
7-trabajaba
8- propiedad
9- agregó
10- Hasta el momento
11- se desconoce
12- el paradero
13- campesino
14- montañas

-fallecieron - precipitarse -hallada -miembro - laboraba
-pertenencia -no se sabe -adicionó - por ahora - capellán
-la ubicación - agricultor - cordillera - conversación

B.- Preguntas:

1- ¿Cuántos militares fallecieron en el accidente?

2- ¿Cuántos eran en total los ocupantes del helicóptero?

3- ¿A qué distancia de Bogotá fue encontrada la nave?

4- ¿La aeronave era de propiedad del Ejército colombiano?

5- ¿Cuáles son las posibles causas del accidente?

6- ¿Quién es la persona que responde a las preguntas en la entrevista?

7- ¿Quién o quiénes informaron de la ubicación del helicóptero?

8- ¿Cuánto tiempo estuvo perdida la nave?

C.- Completar las palabras que faltan en los siguientes enunciados:

1- Murieron al.....el helicóptero en que.....en el nor-oeste de Colombia

2- Prestaba sus..... a la.....del ejército..... el alto oficial.

3- Un campesino, quevarios kilómetros para llegar a unpolicia

4- Dijo en una telefónica el general..... Pinto, comandante de la VII.....

5- La aeronave..... fue encontrada en una zona del de Antioquia.

D.- Escuchar y escribir las siguientes oraciones:

1-
2-
3-
4-
5-

Cinco muertos al caer helicóptero en Colombia

Cinco personas, entre ellas dos militares y un policía, murieron al caer el helicóptero en que viajaban en el nor-oeste de Colombia, informó el Ejército colombiano.

"Todos los ocupantes del helicóptero murieron", dijo en una entrevista telefónica el general Leonardo Pinto, comandante de la VII división de esa fuerza militar.

La aeronave accidentada fue encontrada en una zona rural del departamento de Antioquia, a unos 300 kilómetros (186 millas) al nor-oeste de Bogotá. Murieron dos militares, un integrante de la policía, un sacerdote que trabajaba para el Ejército colombiano, y el piloto.

El helicóptero era de propiedad de la empresa Sociedad Aeronáutica Santander S.A. (SASA) y prestaba sus servicios a la Brigada del ejército, agregó el alto oficial.

Hasta el momento se desconocen las causas del accidente, si fue el mal tiempo en la zona, un desperfecto de la nave o algún error humano.

Según el general Pinto, desde hace dos días se desconoce el paradero de la nave. La búsqueda fue intensa, pero un campesino, que caminó varios kilómetros para llegar a un puesto policial, informó que había visto la caída del helicóptero entre las montañas.

Gráfico 76. Las tres partes de la actividad auditiva y el texto de la noticia

5.11. 2. Otros ejemplos de actividades comunicativas

Cuanto más variadas sean las actividades, las clases serán amenas, alejadas de la monotonía que muchas veces aparece en el salón de clases. Los estudiantes interpretan que el

docente está cumpliendo con el 50% que le corresponde y ellos asumen el compromiso, se sienten mucho más motivados. Se reafirma la empatía de los protagonistas que se refleja en el desarrollo de las destrezas comunicativas del aprendiente.

La propuesta de estos ejercicios permite la práctica de la gramática y al mismo tiempo la posibilidad de una conversación amena. Son pequeños textos con temas atractivos y con los que hemos logrado halagadores resultados. Fueron creados para una estudiante que cumplía con su tarea, pero participaba muy poco en los diálogos. Con este ejercicio, la discente emitió sonrisas, respondió a las preguntas y habló de su vida personal, de sus experiencias en la escuela secundaria y de una reunión de camaradería que tuvo recientemente con sus compañeros de aula de hace treinta años, muy similar al texto que mostramos en textos 1 y 2:

	<p>Qué divertido. Ayer.....(tener) una reunión espectacular.Me.....(reunir)con 8 amigos de toda la vida. Todos nos (conocer)en la escuela secundaria. Luego de 45 años.....(tener-nosotros) un reencuentro. Todos.....(comer)..... (beber) y.....(compartir) agradables momentos. Sin duda .....(ser) algo inolvidable. Nosotros .....(recordar) algunas bromas que .....(hacer) a los profesores y por eso .....(reír) mucho. Mi amigo Joe, el dueño de casa.....(pedir) una nueva reunión el próximo año.</p>
<p>Texto 1 - Conjuguar los verbos en el pretérito.</p>	


<p>Una terrible experiencia yo.....(tener) el mismo día de mi matrimonio. Mi esposa y yo.....(vivir) momentos de angustia cuando el auto.....(malograrse). En la iglesia el sacerdote y los invitados.....(estar) preocupados. Lo peor es que yo no.....(llevar) el celular y por más de 2 horas .....(espera-nosotros) la ayuda de alguna persona. Finalmente.....(aparecer) un camionero que .....(aceptar) llevarnos a la iglesia. El nos .....(subir) en la parte de atrás donde .....(haber) algunas vacas. Sin otra alternativa nosotros.....(aceptar) y.....(llegar) sanos, pero un poco sucios y con mal olor. Pero Ana y yo.....(casarse), como .....(ser) nuestro deseo.</p>	
<p>Texto 2 - Conjuguar los verbos en el pretérito.</p>	

Gráfico 77. Otra actividad comunicativa. Es del nivel A-2 para conjuguar los verbos en el pretérito y luego iniciar un diálogo interactivo

En el texto 1 se trata de una reunión de camaradería de 8 amigos que se reunieron después de 45 años. Ellos fueron compañeros en la escuela secundaria. Y en el texto 2 se narra la experiencia de una pareja de novios cuyo auto se malogró en plena carretera cuando iban a la ceremonia de su matrimonio, y que es rescatada dos horas después por un camionero que traslada vacas. Sucios y con mal olor la pareja llegó finalmente a la iglesia en medio de la preocupación de los familiares e invitados. En ambos casos, el contenido de los ejercicios ayudan para un trabajo empático, ayudan a la interacción. En este sentido, Ellis (1990:3) refiere que “todo lo que acontece en el aula implica algún tipo de comunicación”. Es posible contemplar una misma secuencia de instrucción de dos diferentes formas: como “interacción” y como “instrucción formal”. En efecto, durante el proceso de enseñanza podemos alentar al mismo tiempo la instrucción formal y la interacción, los estudiantes muchas veces vinculan los textos 1 y 2 con experiencias propias o de personas de su entorno.

Capítulo 6. Enseñanza de ELE a aprendientes angloamericanos con ECI

La enseñanza del idioma español a estudiantes angloamericanos supone tomar en cuenta ciertas características especiales que ellos profesan, tal como como su cultura, así como los estilos de aprendizaje y de la personalidad que exhiben en el salón de clases. Adicionalmente hay que considerar las necesidades específicas que ellos tienen, sus conocimientos previos y por qué no, el perfil profesional que poseen. A partir de esos conocimientos el paso siguiente será desarrollar la estrategia comunicativa, los recursos didácticos y todo aquello que se adapte al discente en la búsqueda de un aprendizaje significativo.

En el caso de los estudiantes adultos, la mayoría de ellos son profesionales y entienden que los buenos estudiantes logran resultados y por lo tanto, saben organizar sus estudios y aceptar las orientaciones de su profesor cuando descubren que es capaz y competente. Si hay una frecuente motivación, los discentes serán capaces de entender que deben aprovechar al máximo la oportunidad de aprender el español y otorgar esfuerzo y actitud. Los estudiantes angloamericanos adultos son responsables y conscientes de los retos de la vida.

En el caso de una clase bajo las perspectivas del ECI, siempre les planteamos desde el primer día que ellos no estarán solos en su misión, y que el proceso de enseñanza-aprendizaje es cooperativo, que cada uno (profesor y estudiante) debe dar su cincuenta por ciento de entrega y sacrificio. A través de una serie de diálogos grabados con autorización de los alumnos, podemos discernir cómo es el proceso de enseñanza y cómo es la actuación de ellos, que experiencias han ocurrido en estas actividades interactivas que confirman estilos y perfiles.

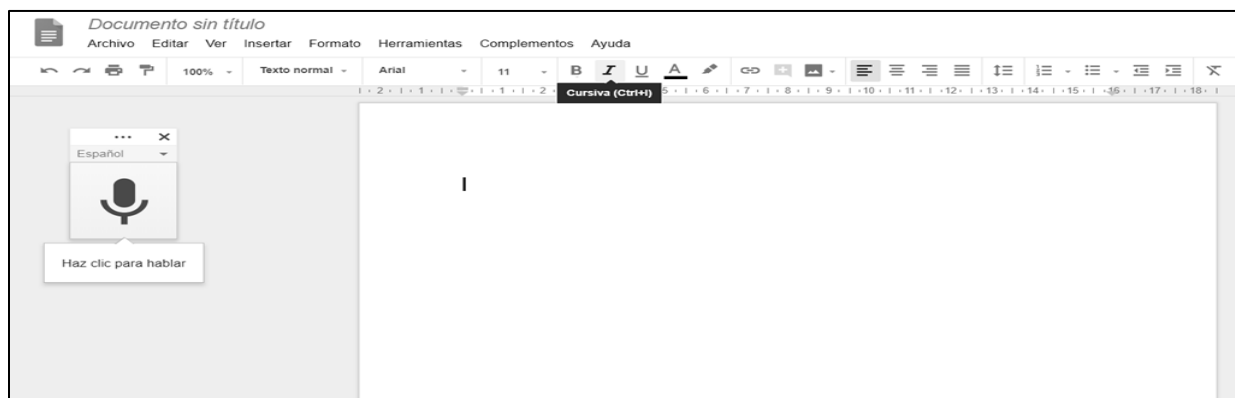
El estudio se centra en audios recopilados del “mundo real”. El lenguaje expresado por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje es como una fotografía que nos muestra sus aciertos y sus errores, su interlengua y todas aquellas muestras que a través de un análisis ayudan a mejorar el trabajo del docente. Entre octubre del 2013 y mayo del 2017 hicimos muchas grabaciones a los estudiantes americanos adultos, hombres y mujeres.

Todos los registros se hicieron en las aulas de dos institutos de idiomas ubicados en Washington DC y Virginia utilizando una grabadora ubicada en la mesa de trabajo bajo el conocimiento de los aprendientes, empleados del gobierno de los Estados Unidos. Ellos son

diplomáticos y militares designados para cumplir misiones en algún país de habla hispana, en las embajadas, consulados y actividades inherentes a sus profesiones.

De todas las grabaciones hechas hemos considerado 51 como una muestra representativa, compacta y homogénea para elaborar el corpus de esta tesis, que, como afirman Torruella y Llisterri (1999:3), proporcionan bases mucho más reales para el estudio de las lenguas que los métodos intuitivos tradicionales, y agregan que “a partir de los corpus podemos disponer de bases muy provechosas para comparar diferentes variedades de una lengua o para explotar sus aspectos cuantitativos y probabilísticos”.

Las transcripciones fueron hechas a través de *Google docs*, como podemos observar en el gráfico 78. Leímos en voz alta los audios tal como fueron grabados y la aplicación los transcribió. Luego los insertamos en unos gráficos donde mostramos el tiempo de grabación, la fecha de la misma; si es una disertación o una entrevista, el nivel del estudiante, y el número de la grabación.



Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 9
Rufus	2'43"	Agosto 2015		Sí	Sí	Tema: Feliz cumpleaños
T-239	ER	Gustavo tiene 7 años. Los esposos Tapia y Gustavo están en el restaurante. La camarera hablan con ellos. El Señor Tapia, el señor Tapia pide menú .Gustavo pide el sándwich de pollo. El señor Tapia pide (...) hamburguesa con papas fritas y (...) café con leche. La señora Tapia pide café negro. La camarera habla la torta lista. Después, después (...) de <i>forty</i> minutos, el señor Tapia pide, pide la cuenta. La cuenta es 36 dolores, es todo.				

Gráfico 78. Un modelo de google docs y un gráfico de cómo insertamos las grabaciones de los estudiantes

A continuación, utilizamos la web Sketch Engine (gráfico 76) para analizar esos diálogos y concluir sobre la Interlengua del estudiante, sus errores y aciertos; los aspectos gramaticales que usa como verbos, preposiciones, adjetivos, etc. Del mismo modo, las colocaciones léxicas y estructuras que emplea el estudiante al momento de usar la lengua, tal como damos a conocer en las siguientes páginas.

The screenshot shows the Sketch Engine web interface. The search bar at the top contains the word 'hacer'. Below the search bar, the results show 'Query hacer 105 (3,767.63 per million)'. The interface includes a sidebar on the left with various navigation options like Home, Search, Word list, Word sketch, Thesaurus, Sketch diff, Corpus info, Manage corpus, My jobs, User guide, Save, Make subcorpus, View options, KWIC, Sentence, Sort, Left, Right, Node, References, Shuffle, Sample, Filter, Sub-hits, 1st hit in doc, and Frequency. The main content area displays a list of search results, each showing a file name (e.g., file492520...) and a snippet of text containing the word 'hacer' in different contexts. For example, 'Escobar avisa al alcalde (...) que tiene que hacer la cirugía sin anestesia. El alcalde pregunta aprendiendo español? -yo estoy aprendiendo español hace cuatro meses, pero también he estudiado'.

Gráfico 79. El análisis de los diálogos fue hecho a través de la web Sketch Engine

Los corpus son modelos de la realidad lingüística y sus datos reales los convierten en un valioso material para el trabajo investigativo de muchos profesionales interesados en la lengua como medio de comunicación, así como mejorar la enseñanza de idiomas desde una variedad de enfoques: semánticos, pragmáticos, sintácticos, fonéticos, y otros aspectos de la lingüística. Las 51 grabaciones transcritas tienen características diversas. Su duración va de dos a quince minutos, y su contenido son disertaciones y entrevistas personales que los estudiantes hicieron durante su período de entrenamiento. Parte del material evidencia el grado de entendimiento del aprendiente a los textos que aparecen en los libros *Perú Spanish* o en artículos periodísticos tomados del internet y de medios de comunicación, como *El País*, *BBC Mundo*, *Semana de Colombia*, *El nuevo Herald* de Miami y *CNN* en español. La comprensión varía según el nivel de español que ha adquirido cada aprendiz.

El estudiante fue grabado tras leer un tema o participar en un intercambio de preguntas y respuestas -como una especie de pre-calentamiento- para adquirir confianza y sentirse más cómodo en el momento de utilizar la grabadora. A través de la exposición oral podemos discernir el nivel de competencia comunicativa y las destrezas que va consolidando el discente. De este modo, la lengua se proyecta como discurso, que, como dice Briz (1998:48), es

el producto de una actividad; es decir, es estrategia a la hora de combinar lo dicho con lo que se quiere decir, de modo que no se puede perder de vista la codificación y el proceso de ostensión e inferencia de los que deriva la interpretación adecuada de cualquier elemento del discurso o del discurso en su totalidad.

Muchas de las grabaciones corresponden a un simulacro de la entrevista personal que se dan en el primero de los cinco pasos que tienen los exámenes FSI (*Foreign Service Institute*) y que explicamos en el acápite 6.1.

6.1. Los tipos de examen

Para ganar la vacante y trabajar en un país fuera de los Estados Unidos el estudiante se somete a un curso intensivo de una lengua extranjera y debe confirmar a través de un examen el dominio de la lengua estudiada. Dependiendo de la institución donde trabaja el discente hay tres tipos de exámenes con algunas diferencias, aunque se basan en un estándar de competencia que es conocido como *Interagency Language Roundtable* (ILR), que cubre las habilidades que deben conseguir los estudiantes al final de su entrenamiento: saber hablar, escuchar, leer y entender.

- FSI (*Foreign Service Institute*) para los estudiantes que principalmente proceden de los departamentos de Estado, Agricultura y Comercio. También de la agencia norteamericana para el desarrollo internacional, USAID.
- DLPT (*Defense Language Proficiency Test*) es el examen para los militares que pertenecen al Departamento de Defensa.
- OPI (*Oral Proficiency Interview*) test o entrevista de la competencia oral, es para estudiantes provenientes de las agencias de seguridad del gobierno norteamericano (CIA, FBI, NSA, etc.), e incluso para integrantes del Army. Es casi el mismo estilo de

examen que propone la ACTFL o el Consejo Americano de enseñanza de las Lenguas Extranjeras.

Las entrevistas personales hechas a los estudiantes guardan relación con la forma en que ellos enfrentan el examen FSI, DLPT u OPI. Todos los discentes que culminan su etapa de preparación deben aprobar el examen con un nivel mínimo B-1 del Mcer. La entrevista personal es el paso inicial del proceso de examinación en cualquiera de los tres exámenes.

▪ El examen FSI:

Los estudiantes que eligen el examen FSI lo hacen personalmente frente al examinador y dos supervisores. Este examen consta de cinco partes: la primera parte es una conversación de entre 6 a 10 minutos en la que el examinador pregunta al estudiante temas referentes a su vida personal, del acontecer cotidiano, de sus aficiones y comentarios sobre las noticias de actualidad. Al mismo tiempo que se valora el mensaje, se verifica el nivel de su léxico, confirmamos cómo conjugan los verbos tanto simples como compuestos, así como las formas personales e impersonales de los verbos, y el modo gramatical subjuntivo.

En la segunda parte, el discente recibe un documento con cinco a seis noticias cortas escritas en español. Al cabo de diez minutos debe tratar de explicar su contenido en inglés. Puede haber algunas preguntas adicionales al estudiante si el examinador considera que no explicó debidamente. Y la tercera parte es una interacción. El estudiante recibe un documento con tópicos. Puede ser economía, educación, política, etc. Escoge uno de ellos y sobre ese tema hace tres preguntas al profesor. Cada vez que el profesor responde en su lengua nativa, el examinado debe traducir en inglés ese contenido para el conocimiento de los examinadores. Se toma en cuenta las interrogantes que el examinado hace y si la traducción que realiza es correcta.

El siguiente paso sirve para determinar el grado de comprensión del estudiante con textos que se publican en las páginas culturales y de opinión de los diversos medios escritos. Son editoriales o columnas periodísticas. Se presentan tres artículos y el estudiante escoge uno. Tiene diez minutos para analizarlo y al cabo de ese tiempo debe disertar en español. Se califica su nivel de comprensión, el vocabulario que emplea, la construcción de las oraciones y la correcta conjugación de los verbos. En la parte final el estudiante recibe tres temas. Escoge uno de ellos y tiene diez minutos para prepararlo. Luego hace una exposición oral que debe tener un mínimo de cinco minutos. Algunas interrogantes que sirven de ejemplo de este quinto paso son:

- ¿Cuál es la situación de los niños en los hogares monoparentales?
- Quienes están de acuerdo con los alimentos transgénicos afirman que ayudará a evitar el hambre en el mundo ¿Qué piensa usted?
- Explique, por favor, las ventajas y desventajas del servicio de internet.
- DLPT test:

Esta prueba tiene tres partes: la primera es una entrevista a través del teléfono y con una duración aproximada de diez minutos. Las preguntas son de tipo personal, pero también sobre noticias actuales, aficiones del estudiante, así como temas diversos de tipo social, profesional y cultural, de acuerdo con el criterio del examinador. También las preguntas pueden ser situaciones imaginarias que permitan al discente responder utilizando el modo subjuntivo. Algunos puntos esenciales en los interrogatorios se centran en el control de la estructura gramatical, la amplitud y precisión del vocabulario; la fluidez, una clara pronunciación y la entonación. La segunda parte es un examen de audición. Sentado frente a la computadora y acompañado de unos audífonos el estudiante escucha varios audios y responde a interrogantes con múltiples opciones. Y la tercera parte es un examen de comprensión oral, también en la computadora. Son textos de nivel simple hasta aquellos que son complicados. El discente tiene un tiempo limitado para responder a un cuestionario de preguntas con respuestas múltiples.

- OPI test:

Es una entrevista telefónica de unos 30 a 45 minutos con un examinador certificado por ACTFL¹³². Se evalúa la capacidad de expresión y competencia, su producción lingüística y pronunciación. Este examen se asemeja a una conversación, pero el examinador se rige por una estructura y un protocolo establecido por ACTFL. Se puede calificar de acuerdo a la escala ILR o según lo establecido por el MCER. Se inicia con un diálogo sobre temas personales. Luego se hacen interrogantes para que el examinado pueda mostrar su habilidad para describir personas o hechos. A continuación, se pasa a la fase llamada “role play” donde el estudiante responde a supuestas acciones o responsabilidades. Finalmente se cita una obra de literatura y se pide al examinado que opine de ella.

¹³² American Council on the teaching of foreign languages (ACTF).

6.2. Selección de la muestra

Los diálogos y participaciones orales, así como las muestras de los simulacros de exámenes, han servido de base para la elaboración del corpus de la investigación. Se trata de un material estructurado que nos permite saber cómo los estudiantes estadounidenses se expresan. Por lo tanto, es una muestra real del uso de la lengua española, una colección de textos naturales elegidos como muestra de un estado o variedad de la lengua.

Todas las transcripciones son una fuente de datos para ser usadas en muchos campos de la investigación lingüística. En lo que respecta a nosotros, ha sido de vital importancia en el terreno de la enseñanza de idiomas como 2ª lengua. No solamente lo usamos para elaborar los materiales didácticos que empleamos en el aula, sino también ha resultado de mucho valor para el diseño y contenido de los libros de texto *Perú Spanish*. Para Iandra da Silva (2016:1), “el corpus es una herramienta capaz de reunir ejemplos de uso auténtico de lenguaje, proporciona independencia y estimula la reflexión de los alumnos con respecto a la lengua que están aprendiendo”. Asimismo, Torruella y Llisterri (1999:5) consideran que el corpus es una fuente de datos sobre “interferencia entre la primera y segunda lengua en todos los niveles del análisis lingüístico, y una base empírica importante para el análisis de errores y de las estrategias comunicativas de los alumnos”.

Todos los estudiantes que participaron en las grabaciones de audios fueron adultos egresados de una universidad y muchos de ellos con cierta experiencia en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, la mayoría de ellos sufrió alguna presión al observar la pequeña grabadora de audio encima de la mesa. A pesar de que había empatía y cierto nivel de confianza porque fueron nuestros estudiantes, su estado de ánimo cambió muchas veces al saber que eran grabados. Algunas respuestas incoherentes, errores continuos o miedo al hablar eran síntomas que la ansiedad había hecho presa de los estudiantes, pues, como dice Arnold (2000:26), la ansiedad está comúnmente asociada a la inseguridad, el miedo y la tensión.

Al ser consultados, los discentes respondieron de formas variadas, como “tengo sensaciones diferentes porque sé que me están grabando”, “es la primera vez que me pongo nervioso”, “tengo inseguridad porque me recuerda que algo similar pasará durante mi examen final”. Y es que los estudiantes sufren una gran presión al saber que al finalizar su curso de aprendizaje tendrán una prueba de cuyo resultado dependerá su futuro laboral. Hubo casos revelados por los aprendientes sobre algunos de sus colegas que fueron despedidos o relegados laboralmente al no pasar el

examen, y por ende, no cumplieron con uno de los requisitos que exige su misión diplomática. Tal vez es una razón de peso para su inusual comportamiento.

Todos los registros fueron analizados con los estudiantes. Al mismo tiempo que ellos se familiarizaron con la presencia de la bendita grabadora, también supieron de sus errores, sus méritos, sus avances y defectos; su pronunciación, el grado de entendimiento y el léxico que iban alcanzando. Estas grabaciones constituyeron elementos plausibles para conocer dónde incidir y qué aspectos se debían reforzar. La elaboración del corpus es fundamental, puesto que, como afirma Biber (1993:256), “construir un corpus ayuda a estudiar su composición y decidir qué parámetros del diseño deben ser modificados”.

Los audios transcritos tienen una duración total de cinco horas, nueve minutos y sesenta y cuatro segundos. Representan una muestra no muy grande, pero constituyen una fuente de datos representativos de los estudiantes adultos norteamericanos que tomaron clases de inmersión con fines laborales bajo la estrategia comunicativa. Además de los audios, también han sido considerados algunos apuntes y escritos complementarios recabados entre los años 2008 y 2011 cuando trabajamos en las escuelas de idiomas Berlitz utilizando el método directo. Precisamente durante nuestra experiencia en Berlitz empezamos a elaborar algunos materiales para complementar la labor pedagógica: ejercicios, tareas y algunos textos, que a la postre significaron la base de los libros de texto *Perú Spanish*.

Asimismo, se ha tomado en cuenta la observación de un trabajo de campo. Para ello, cinco estudiantes de español y sus respectivos instructores dialogaron por aproximadamente una hora y media. Todos ellos habían empezado su curso de inmersión en enero del 2017. A inicios del mes de mayo, aunque unos más que otros, ya estaban consiguiendo un nivel intermedio. Se formularon preguntas variadas que permitieron un diálogo del que pudimos extraer importantes conclusiones en sesiones de conversaciones distendidas, como se observa en la imagen 80.



Gráfico 80. Los estudiantes y sus profesores durante el conversatorio sobre temas variados

Las 51 grabaciones analizadas son entrevistas cualitativas, similares al examen al que se enfrentan los discentes. Los nombres de algunos discentes se repiten con cierta intención. Aparecen inicialmente en el nivel A-1, A-2 y B-1, como una muestra de sus inicios y el posterior dominio que fueron consolidando de la lengua meta.

En el cuadro 25 está el volumen de disertaciones y entrevistas realizadas. En el anexo 6 que publicamos al final de la tesis aparecen las 51 transcripciones de los audios. Como se puede apreciar, hay 15 grabaciones de los estudiantes del nivel A-1 que hacen un total de 3,529 palabras. Ellos utilizaron una hora diecinueve minutos y setenta y dos segundos. Una cantidad similar de palabras fueron usadas por los aprendientes del nivel B-2, quienes tienen menos intervenciones y menos minutos. Con ello queremos hacer notar el desenvolvimiento y el léxico ganado por aquellos que alcanzaron el nivel B-2.

También hay 21 transcripciones de varios estudiantes del nivel B-1, quienes superaron las barreras del temor y coronaron con éxito el reto emprendido. Es el nivel ideal que les permite acceder a la posición laboral que anhelaron. Son once mil novecientas veintiuna palabras que nos da una idea de cómo los estudiantes asimilaron la estrategia comunicativa. Ellos utilizaron más de dos horas en sus discursos haciendo gala de sus destrezas en el español.

Del nivel A-2 del MCER hay 11 muestras que nos da una referencia de los estudiantes que intentan afirmarse en el nivel intermedio. Ellos ya hablan un poco más y evidencian mayores recursos léxicos si comparamos con los del nivel A-1. En menos tiempo (69'06'') usan más palabras que aquellos del nivel A-1 (4454).

Nivel	Test	Disertación	Palabras	Minutos
A-1	2	13	3529	79'72''
A-2	4	7	4454	69'06''
B-1	6	15	11921	135'69''
B-2	2	2	3168	25'17''
Total	14	37	23072	309'64''

Cuadro 25. Una información detallada de las 51 disertaciones analizadas

Entre los aspectos que extraemos de este registro destacan los siguientes:

- Confirmar cómo es la comunicación verbal entre el estudiante y su profesor, cómo es su grado de entendimiento y cómo la estrategia comunicativa establece y consolida un vínculo pedagógico y empático que repercute sostenidamente en favor de los objetivos. Infortunadamente los audios no pueden mostrar los gestos que creemos son también valiosos. Muchas veces un movimiento de cabeza o alguna señal con los ojos ayudan a comunicarse con el estudiante durante las actividades dentro del aula.
- Esta muestra tiene mucha significación porque ayuda a mejorar los materiales didácticos, como vamos a demostrarlo más adelante. A su vez, la frecuencia de las palabras que usan, así podemos discernir los usos reales.
- El conocimiento de los errores que efectúan los estudiantes permite clasificar y ordenar el léxico que ellos emplean para ayudar a mejorarlo. Los resultados de ese corpus significan una excelente base de datos para categorizar los errores y el análisis del discurso. Por consiguiente, las estructuras gramaticales, los marcadores discursivos, las expresiones de rectificación y muchos detalles que les provocan confusión o dificultades para dialogar. En ese sentido, Corder (1981:12) sostiene que los errores “no debemos considerarlos como la persistencia de viejos hábitos, sino más bien como signos de que el alumno está investigando los sistemas de la nueva lengua”. Asimismo, Spillner (1990: XI) tiene la certeza de que el análisis de los errores implica “el método empírico más importante para obtener información sobre la función de los procesos cognitivos en la producción de lenguaje y la percepción del lenguaje ”.
- Para el análisis de este corpus hemos utilizado los programas informáticos *Sketch Engine* y *Text Stat*. Por nuestra conveniencia se priorizó el análisis de los errores, las concordancias, la frecuencia de aparición de las palabras; y las colocaciones que, a nuestro juicio, fomentan el desarrollo de las destrezas comunicativas. Una consecuencia lógica del análisis de los errores es la posibilidad de conocer la Interlengua del discente, o en todo caso es una radiografía de lo que acontece con su proceso de enseñanza -aprendizaje, que, según Núñez-Méndez (2001:133), “describe el sistema transitorio por el que pasa el aprendiz antes de llegar al resultado final de acercamiento a la competencia nativa o casi nativa de la L2”.
- Las transcripciones de los audios se hicieron de forma manual y también usando Google docs. Algunos símbolos gráficos se incluyeron para hacer notar algo que se perciben en los

audios pero que no se representan durante las transcripciones. Entre esos gestos, posturas o expresiones de vacilación tenemos:

- (.) cuando hay un silencio corto
 - (...) en caso el silencio es prolongado
 - La palabra en *cursiva* significa que el estudiante ha utilizado un vocablo en su lengua materna.
 - Marcadores discursivos como ah, aah, aaahh, umm. Por ejemplo (*ah*) significa un tipo metadiscursivo corto. (*aaahh*) es más prolongado.
 - (*risas*) cuando el estudiante ríe o sonríe.
- El instructor participa en eventuales circunstancias. Unas, debido a que a pesar de los gestos o señales el discente persiste en el error; y en otras porque hay un silencio en su discurso y en ese momento presentimos que había que apoyarlos con alguna frase para impulsarlos a que culminen su mensaje. Esta especie de interrupción no es como sostiene Cestero (2005: 42), una "amenaza sobre los derechos del hablante que se halla en posesión de la palabra". Por el contrario, estamos de acuerdo con Bañón (1997: 19), quien comenta que la intención de la "abrupción"¹³³ es la de "dar viveza al discurso". Como ejemplo de una transcripción puede verse en el gráfico 78, utilizada por el estudiante Dan, quien finalmente alcanzó el nivel B-2 cuando hizo su examen final. El tiempo de grabación fue de 6 minutos y 16 segundos para una entrevista realizada en abril del 2014.

Era la primera vez que el discente tenía un ejercicio de esa naturaleza y por eso se decidió inducirlo a las respuestas para que adquiriera seguridad. El tema es el costo de las guerras que experimenta actualmente Estados Unidos. Ahí podemos observar la comunicación verbal no lingüística: los marcadores discursivos y los símbolos utilizados para representar esos instantes. También es un documento fidedigno de cómo el estudiante va dominando el idioma español bajo la estrategia comunicativa, con sus errores y virtudes, que analizamos más adelante. Al lado izquierdo del cuadro está el número de transcripción lineal o el enunciado total del aprendiente. Al costado derecho está el nivel de la disertación y debajo, el número de la grabación, en este caso 33. ED significa *estudiante Dan* y PC *profesor Castro*, tal como se ve en el gráfico 81.

¹³³ La "abrupción" es una figura retórica que consiste en suprimir las transiciones para dar más viveza al discurso.

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B-1 Grabación #33
Dan	6"16"	Abril 2014	Sí		Sí	Tema: costos de la guerra
T-426	ED	Este artículo en primer lugar está partido en dos secciones <i>aaah</i> distintas y (...) la parte inicial trata de los costos de las guerras <i>aaah</i> hechos por los Estados Unidos y intenta a través de un informe, intenta a calcular con más precisión los costos financieros y además el costo de las vidas humanas. De acuerdo con el informe, las guerras han costado alrededor de 4 billones de dólares, pero como acabé de notar, pienso que esta es una equivocación en términos del cálculo. La cantidad es una equivocación en términos de lo calculado, pienso que, es más.				
T-427	PC	-¿piensa que es mucho más?				
T-428	ED	<p>Sí, es mucho, mucho más, no es solamente el dinero calculado, también es la vida, las vidas perdidas de los soldados, los combatientes americanos, sino también los civiles de los países afectados, que significan, que son Irak y Afganistán.</p> <p>La otra parte del artículo trata con (.) el retiro de (...) Robert Gates, el secretario de Defensa estadounidense y podemos decir que Gates será el único secretario, un hombre destacado por mantenerse entre dos administraciones presidenciales. Era el sustituto para otro secretario, pero luego Gates fue el reemplazante durante el período del mandatario George Bush, y asumió esa posición en 2009.</p> <p>Después el presidente Obama le pidió para mantener su posición, aunque fue notado que Gates había tenido <i>aaah</i> problemas en su (...) sus expresiones cuando se dirigía a los familiares y soldados jóvenes que (...) habían sufrido <i>aaah</i> tantas dificultades y así, Gates tuvo una carrera que inició en las décadas ochenta y, sí, estaba encargado del Pentágono desde 2006 y en principio fue uno de los apoyadores en incrementar las estrategias y las fuerzas en Irak y además en Afganistán.</p> <p>La parte final del artículo habla, trata de las noticias en Afganistán sobre el ataque contra el hotel Intercontinental en Kabul, que fue hecho por el Talibán y de acuerdo con el portavoz afgani, el operativo contra los provocadores duró alrededor de cuatro horas y resultó en el muerto.</p>				
T-429	PC	-¿el muerto?				
T-430	ED	No, no (<i>risas</i>) la muerte de 21 personas incluyendo los atacantes y un español <i>aaah</i> el presidente Obama señaló que a pesar de este ataque que puede continuar <i>aaah</i> por algún tiempo, mantiene que las fuerzas afganis son más capaces en proteger su país y que, afirma que, <i>aaah</i> que a pesar de este ataque Kabul es más seguro que en tiempo anteriores. Es todo señor.				

Gráfico 81. La transcripción de la disertación del estudiante Dan

Asimismo, se recoge en el gráfico 82 de forma esquemática el conjunto de materiales usados con los procedimientos de análisis que permiten obtener los resultados, siguiendo la línea desarrollada por Tolchinsky ¹³⁴(2014:13), al decir que

la utilización de corpus ha influido en el diseño de materiales didácticos y en el desarrollo de programas, sobre todo, por ahora, en la enseñanza de segundas lenguas. Los datos provenientes del corpus permitendescubrir los puntos de divergencia entre las estructuras gramaticales, las expresiones y la organización del discurso

¹³⁴ Tolchinsky dijo también que “por medio de la compilación y el procesamiento de corpus lingüístico se ofrece la posibilidad de trabajar con datos reales y exhaustivos que permiten acercarse lo más posible a cómo usan la lengua”.

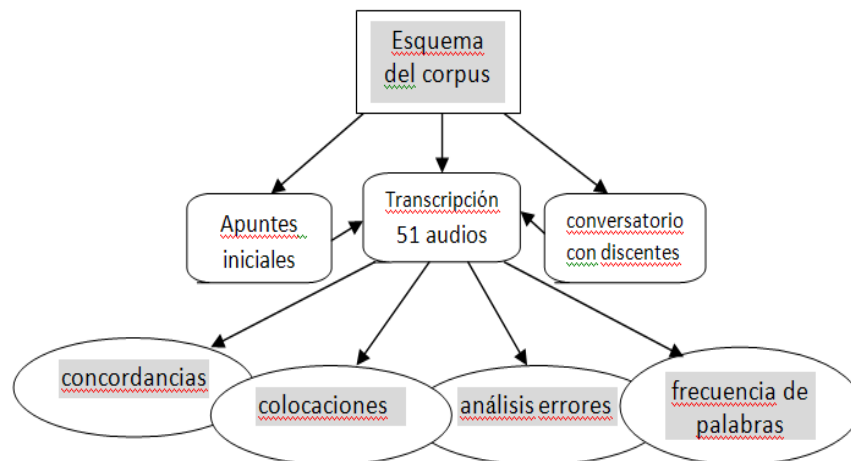


Gráfico 82. Un resumen de los materiales usados y los resultados que perseguimos

6.3. Análisis del español usado en el corpus

Utilizando el software *Sketch Engine* (gráfico 80) analizamos el corpus que contiene el registro de las 51 grabaciones y que insertamos por conveniencia en ocho (8) documentos. Según este procesador sintáctico, hay un total de 27689 tokens, que no es otra cosa que la representación visible de este corpus y que demuestra los símbolos o caracteres que forman su componente léxico. Un *token* se define como un bloque de texto, habitualmente indivisible conocido como lexema. Un analizador léxico procesa los lexemas y los categoriza de acuerdo a su función, dándole así significado. Esta asignación se conoce como “tokenización”.

Sketch Engine arroja en este primer análisis un corpus de 23072 palabras y un total de 1201 oraciones. Palabra, según la web *Definición.de*¹³⁵, es un conjunto o secuencia de sonidos articulados que se pueden representar gráficamente con letras, y por lo general, asocian un significado. Martínez (1997:869) atribuye a la palabra, desde el punto de vista semántico, un contenido ya léxico, ya gramatical, con unidad de significado.

Teniendo en cuenta la *palabra* como unidad lingüística y en mérito a los intereses de esta tesis vamos a priorizar el análisis de este corpus en: la frecuencia de aparición de las palabras que permiten verificar los usos reales, las concordancias y el análisis de las colocaciones. Si partimos del análisis de los errores y, aprovechando las colocaciones, podemos fomentar en los discentes las destrezas comunicativas. Más concretamente, Tolchinsky (2014:14) puntualiza que

¹³⁵ <http://conceptodefinicion.de/palabra/> (Visto el primero de agosto del 2017).

“otro de los efectos indirectos del uso de corpus lingüísticos es la creciente importancia que se da a la aproximación léxica, particularmente a la enseñanza de las colocaciones”. En cualquier caso, han sido ocho los documentos analizados por *Sketch Engine* con un número amplio de palabras, como se ve en el gráfico 83.

Nivel A1.....3.529 palabras

Nivel A2 (1)2.459 palabras

Nivel A2 (2)1.995 palabras

Nivel B1 (1) 2.709 palabras

Nivel B1 (2)3.529 palabras

Nivel B1 (3)2.618 palabras

Nivel B1 (4)3.202 palabras

Nivel B2 (1)3.168 palabras

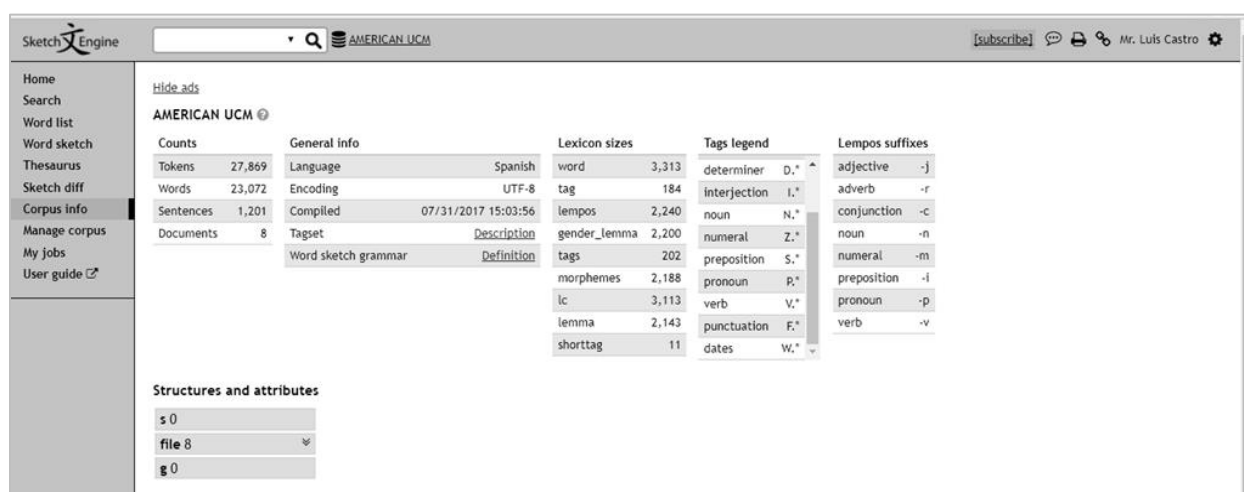


Gráfico 83. En el análisis de *Sketch Engine* podemos ver 27869 tokens y 23072 palabras utilizadas

6.4. Análisis de errores para conocer la interlengua del discente

Para mejorar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras; en este caso, la enseñanza del español a estudiantes americanos, es importante hacer un análisis de los errores que ellos cometen como una forma de conocer su interlengua. Saber de sus falencias y carencias para adoptar criterios pedagógicos es ayudar a efectivizar avances importantes en el discente. Haciendo una revisión detallada de sus errores podremos mejorar el trabajo en el aula y también ser más realistas al momento de diseñar los materiales didácticos.

Si bien es cierto que no muestra la producción global de los discentes, sí nos ilustra los detalles de dónde incidir y qué hacer con aquellas muestras de su interlengua. En ese sentido, consideramos importante el análisis de los errores en el campo de la enseñanza de segundas lenguas porque se convierte en un indicador de la producción que los aprendientes van consolidando. Por eso, defiende Fernández Lòpez (1995:1) que la “valoración del error como paso obligado, debería conllevar un cambio en la concepción de ‘cometer errores’, expresión especialmente negativa, por la de ensayar, probar, experimentar con la lengua que se aprende”.

Se entiende que los estudiantes adultos no parten de cero al momento de aprender la lengua española. Ellos tienen cierta información que aportar, dominan el sistema gramatical de su lengua materna y dependiendo de muchos factores ofrecen transferencias o interferencias a la lengua meta. Selinker y Corder tienen un criterio positivo sobre los aportes de la lengua materna a la lengua objetivo. Entretanto, Selinker (1992:207) dice que “el uso de la información de la lengua nativa en la formación y la estructura de la interlengua es claramente un proceso de selección”. Y Corder (1991:40) remarca que “el conocimiento por parte del aprendiz de su lengua materna le facilita la tarea y que los errores no deben verse como signos de inhibición sino simplemente como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje”.

Como vamos a comprobar, la transferencia de los conocimientos de la L1 ayuda, pero en ocasiones se convierte en un elemento negativo que es necesario adoptar estrategias para que no terminen en odiosas interferencias y se conviertan en fosilizaciones. Esos errores gramaticales o interferencias, que no son intencionados, reflejan ciertas dificultades que consideramos parte del proceso de aprendizaje. Las omisiones, sustituciones, mezclas, contrastes interculturales, adiciones y toda suerte de “conflictos” son analizados por muchos investigadores que con sus aportes permiten nuevas luces para enfrentar con creces el trabajo dentro del salón de clases.

Las 51 intervenciones orales con una duración de más de cinco horas y nueve minutos que representan el corpus, ayudan a conocer las destrezas orales de los estudiantes adultos norteamericanos y, al mismo tiempo, permiten verificar el nivel de su competencia comunicativa. Cada disertación es la “foto del momento”, del nivel de dominio de L2.

Las imprecisiones más notorias tienen que ver con errores de concordancia, errores de género y número, errores de sintaxis como el objeto directo, la utilización del verbo *ser* *versus* *estar*. Estos son algunos de los errores sustanciales que impiden una buena producción oral y por

lo tanto una competencia comunicativa limitada por las interferencias. En opinión de Dulay y Burn (1974: 95), expertos en la interlengua de los estudiantes angloamericanos que aprenden el español como L2, los errores se clasifican en:

- a) Transferencia negativa o interferencia de la lengua materna a la lengua que se está aprendiendo.
- b) Errores intralingüales que no provienen de la L1, sino que son como consecuencia de la adquisición de la lengua extranjera.
- c) Errores de ambigüedad que no atañen ni a la L1 y tampoco a la L2.
- d) Errores únicos, casos específicos que no están incluidos en los puntos a, b y c.

El análisis de las incorrecciones permite mejorar las estrategias del profesor dentro del aula. También sirve para interpretar la producción oral del discente y tomar decisiones acertadas para mejorar los materiales didácticos. Estos errores en la producción del habla que, para algunos son dificultades específicas y errores de asimilación, los consideramos de desarrollo o transitorios. Son inevitables y aparecen cada vez que el estudiante toma riesgos para perfeccionar su aprendizaje y se encamina al objetivo de dominar la L2. En el caso de los estudiantes norteamericanos, hemos encontrado algunos errores que vamos a clasificar en:

- Errores de transferencia de la L1 a la L2.
- Errores gramaticales y de estructuras lingüísticas.

6.4.1. Errores de transferencia de la L1 a la L2

Si bien no dudamos de la importancia de la lengua materna al momento de aprender la lengua española o cualquier otra L2, los discentes angloamericanos cometen algunos errores que también son consideradas como transferencias negativas. Al referirse a los errores, Fernández López (1995:2) considera que

los errores, en una gran mayoría, se sienten como una limitación que, en el caso de alumnos adultos, conlleva muchas veces un recorte de la comunicación. En el aula pueden provocar además una sensación de infantilismo, o de inhibición adulta ante el no quedar bien, ante la corrección pública de los posibles fallos.

Aunque algunas veces los errores son sinónimo de dificultad, de cierta limitación y de recortes de la comunicación, creemos que muchas veces los docentes tenemos que corregirlos en la medida que hayamos desarrollado empatía en el salón de clases. Ejercer esa posibilidad

implica hacerlo en el momento oportuno y con un estilo adecuado. Selinker (1992:100) dice que “los aprendientes no transfieren la totalidad de su LM, sino que seleccionan de cierto modo las estructuras que se pueden identificar interlingüísticamente”. Aunque veremos posteriormente ejemplos de interrupción de un discurso sin que el discente haya sido intimidado, podemos hablar de diferentes tipos de errores obtenidos del análisis del corpus.

▪ La concordancia de género:

Estas equivocaciones se producen porque los discentes piensan primero en el conocimiento lingüístico de su lengua materna y, al no existir el género en el idioma inglés, asumen que es igual en la lengua meta. La concordancia de número sí existe, pero, a pesar de ello, también producen errores, como se produce en los ejemplos que se presentan a continuación.

T-20	<i>conozco un poco sobre las problemas</i>
T-26	<i>Lo mismo en Siria hay una guerra interno</i>
T-161	<i>siempre están viendo fútbol americano en el televisión</i>
T-233	<i>Y la problema es que necesita (...) un detergente especial</i>
T-251	<i>Rubén aaaah vio una orquesta aaah una famoso orquesta de salsa aaaah</i>

▪ Uso de palabras de su lengua nativa:

Muchas veces el aprendiente opta por usar vocablos de su lengua materna cuando olvida la palabra en español, o como una forma de completar su mensaje “evitando cometer un error mucho más grave”. Utiliza también palabras de su lengua nativa cuando desconoce la palabra en español. La mayoría de estos ejemplos han sido tomados de las disertaciones de aprendices del nivel inicial porque, como dice Auerbach (1993:9), hay en el uso del idioma materno “un sentimiento de seguridad que valida las experiencias vivas del estudiante”. Así se ve en estos ejemplos:

T-233	<i>ella está casada, pero, pero su esposo es invalid y no puede trabajar.</i>
T-233	<i>una compañía ofrece advertising el detergente.</i>
T-236	<i>La camarera dice la torta es (...) está ready</i>
T-239	<i>Después, después (...) de forty minutos, el señor Tapia pide, pide la cuenta.</i>
T-242	<i>Dentro de la tienda mi padre me dio 50 cent</i>
T-343	<i>durante noviembre, especialmente aaah because porque en otra, otra cosa, en diciembre</i>

T-481	<i>Fernando le dijo es no problem y lo llevamos</i>
T-512	donde yo era un undergraduate y estaba en Toledo
T-520	Ok, well en el aspecto energético

▪ Confusión en la aplicación de los verbos “ser” y “estar”:

Acostumbrados al verbo *To be*, como un verbo que acapara los campos semánticos de “ser” y “estar”, los estudiantes tienen serias dificultades y se enfrentan a una dura realidad. Principalmente en la parte inicial del proceso de aprendizaje los discentes cometen errores que son superados gracias a los esfuerzos que realizan, y un trabajo motivador del instructor. Al respecto, Aletá Alcubierre (2005:1) afirma que *ser/estar* constituye “uno de los obstáculos que más provoca no sólo a los estudiantes de ELE que han de adquirirla sino también a los profesores que deben explicarla”. Más adelante, este mismo autor, en la página 6 de su artículo tiene un interesante aporte: “el verbo *ser* no tiene contenido léxico alguno, solo expresa la equivalencia entre dos miembros que relaciona (A es B, A=B) y se utiliza cuando el hablante necesita identificar al oyente la entidad designada por el sujeto de la oración. El verbo *estar*, en cambio, es portador de un contenido más o menos preciso de “estado” con diversas facetas asociadas, desde la localización (*Juan está en casa*), el estado físico o anímico (*Juan está triste*) hasta el resultado (*el vaso está vacío*)”. Véanse estos ejemplos:

T-20	<i>(risas) aaah no estoy experta pero conozco un poco</i>
T-265	<i>pero aaah ellos están, son de Colombia.</i>
T-274	<i>Olivier y José está de Francia, hablan francés e inglés</i>
T-337	<i>que el ladrón se murió, es muerto.</i>
T-337	<i>y el ladrón fue asombrado cuando llegó mucha policía</i>
T-337	<i>la policía no estaba interesada cuando el ladrón fue afuera de la casa</i>
T-24	<i>en mi opinión el proceso de paz ahh es lejos</i>
T-240	<i>Uno de mis recuerdos favoritos es, son (...) con mi padre.</i>
T-251	<i>en el parque estuvo muchas personas</i>
T-466	<i>la familia de mi madre son de California</i>
T-483	<i>el cupón estuvo solamente su próximo compra</i>
T-348	<i>El doctor dijo a Carol que su salud es muy bien</i>

▪ Errores de colocación indebida:

En su lengua nativa los estudiantes están acostumbrados a formar oraciones o enunciados ubicando el orden de una frase adjetival: adjetivo + sustantivo. En el idioma español primero es

el sustantivo y luego el adjetivo descriptivo (S+Adj.). O también el sustantivo y luego el adverbio (S+Adv.) (T-479 es lo opuesto). Se puede observar en los siguientes ejemplos:

T-16	<i>sí, mi master es Internacional Relaciones.</i>
T-380	<i>Ojalá que mantengan aaah amigos buenos</i>
T-481	<i>dijo es no problem</i>
T-337	<i>las buenas cosas de nuestro país</i>
T-587	<i>Cuando dice nos</i>
T-651	<i>debe ser la solución más apta para conflictos evitar</i>
T-479	<i>fueron a cinco (...) más tiendas</i>

- Omisión del pronombre y artículos determinados en contextos donde debe llevar:

En español utilizamos *El* y *La* para identificar el género. Y dichos artículos significan *the* en inglés, lo que nos permite observar que los estudiantes que hablan inglés no utilizan el artículo determinado “cuando se refieren indirectamente a personas que tienen títulos, cargos u otras formas de tratamiento (con excepción de don y doña), y directamente a las personas cuando queremos comprobar o identificar su identidad”, según corrobora Aixa Said-Mohand (2010:4). Así se comprueba en los siguientes ejemplos:

T-236	Señor Tapia pide una hamburguesa (El)
T-264	Juan y Alicia, esposos. (los)
T-275	después de cena ellos hablaron (de la cena)
T-350	el día domingo para tres primeros clientes que aahh compren un auto (los tres primeros)
T-372	aaah puedo pensar más en campo, árboles, vacas. (El campo, los árboles, las vacas)
T-374	siempre me gustan plantas y animales (las plantas y los animales)
T-432	un mundo en que personas que pueden comunicarse (las personas)
T-434	Hay mucha evidencia a favor de situación (la situación)
T-436	personas pueden comunicarse de un país a otro aaah sin problemas (Las)
T-479	después aah de última tienda aah encontró aah unos vestidos (de la última tienda)
T-567	espero que pueda mejorar la situación de derechos humanos (de los derechos)
T-570	hubo muchos problemas aaah con narcotraficantes (con los narcotraficantes)

- Uso del artículo donde se debe suprimir:

Muchas veces el discente confunde las reglas gramaticales semánticas y sintácticas. Por ejemplo, no todos los nombres propios llevan artículo. Por ello, el estudiante afirma *la Italia, la Angela, el Fernando* (T-275, T-479 y T-481). En el caso de la transcripción T-59 hay un uso innecesario del artículo determinado y el aprendiente utilizó un sustantivo que en la referida oración no requería de una individualización. En todo caso, podía haber utilizado un adjetivo y concretar que era un “funcionario de la sección económica”. Puede observarse en:

T-59	<i>yo soy un funcionario de la sección de la economía</i>
T-275	<i>ellos hablaron sobre a volver a la Italia</i>
T-479	<i>un vestido rojo que le gustó a la Angela</i>
T-481	<i>pero aaah el Fernando responde</i>

▪ Uso incorrecto del Subjuntivo:

El modo subjuntivo no tiene realmente un equivalente en el idioma inglés, apenas existe y carece de rasgos de especificidad. Con excepción de algunos contextos en el que se habla de situaciones posibles o hipotéticas, se usan modos verbales como *can, could, may/ might, will/ would, should* y *must*. Martín Sánchez y Charo Nevado (2007:8) sostienen que hay una “mitificación” del subjuntivo y que, por ello, “suscita en los estudiantes de ELE cierta ansiedad, derivada en parte por la dificultad de la modalidad en español. Hay que tener presente cuando analizamos las dificultades de aprendizaje de alumnos no nativos, que este modo no existe en muchas de las lenguas nativas de estos estudiantes: ingleses, alemanes, holandeses..., encuentran importantes dificultades a la hora de usar el subjuntivo (además de otros factores) precisamente porque no encuentran un equivalente en su lengua”. Puede comprobarse en estas intervenciones:

T-44	<i>que hablen español después que terminamos nuestro tiempo en Colombia.</i>
T-46	<i>espero que, disfruta a mi trabajo en Colombia.</i>
T-380	<i>ellos podrían obtener trabajos que están interesantes para ellos.</i>
T-388	<i>pagar a dinero a los piratas para continuar con su trabajo, para que ellos (...) pueden trabajar</i>
T-436	<i>es muy importante que los países comparten información</i>
T-521	<i>los consumidores hispanos no solo quieren ver que los productos o los comerciales de televisión están en español.</i>
T-570	<i>es necesario que los Estados Unidos puede ayudar a México.</i>

▪ Confusión en los tiempos del pasado:

La confusión se produce de manera especial en dos formas verbales del modo indicativo: el pretérito imperfecto y el indefinido. La oposición entre estos tiempos provoca errores que no sólo se da en discentes de nivel inicial, sino que “sigue latente, con cierta frecuencia en niveles intermedios e incluso superiores”, dice Gutiérrez Araus (1994:1-5), y añade que estas experiencias de los angloparlantes se deben en parte a que “la lengua inglesa carece de una oposición equivalente en el sistema verbal, de ahí la dificultad que supone el aprendizaje de la misma”. Tradicionalmente, en las gramáticas españolas dirigidas a hablantes de inglés, se ha realizado una descripción un tanto ambigua de los usos del imperfecto, pues el indefinido, al considerarse equivalente en casi la totalidad de los casos al *Simple Past*, no ha sido objeto de un estudio tan prioritario. Puede comprobarse en estos ejemplos del uso del tipo verbal:

T-212	<i>la última vez yo vijaba para varias ciudades</i>
T-337	<i>el ladrón fue asombrado cuando llegó mucha policía, que tanto policía estaba ahí.</i>
T-337	<i>el propietario respondió que la policía no estaba interesada cuando el ladrón fue afuera de la casa</i>
T-350	<i>y también en el pasado cuando estuve aah el niño, aah vivió, no, yo viví cerca de su casa.</i>
T-504	<i>donde yo fue crecido</i>
T-573	<i>dijo a su hijo para que favor diga al alcalde que no estuvo en casa,</i>
T-337	<i>pero siempre habrá mayor atención en los problemas que estaba ocurriendo en otras partes del mundo</i>

▪ Uso incorrecto de la preposición “de”:

La preposición “de” es la más utilizada en el corpus. Según el análisis que hemos realizado apoyados por la web *Sketch Engine* se ha utilizado en 872 oportunidades. En los ejemplos que mostramos, el discente quiere expresar erróneamente un valor partitivo al hacer uso de la preposición delante de un sustantivo (*de novio*), un adjetivo (*de americana*), de un adverbio (*de cómo*) y de un verbo (*de sufrir*). Incluso utiliza *de enforzar*, un anglicismo (*to enforce*) bastante burdo que muchas veces utilizan incorrectamente los medios hispanos en los Estados Unidos. Se puede comprobar en estos ejemplos:

T-274	Walter es de , novio de Teresa
T-322	ella tiene nacionalidad de americana
T-432	Es mucho más difícil para las autoridades aaah de enforzar las leyes
T-498	yo solía de sufrir ataque de alergias

T-521	tienen que entender que quieren los hispanos y después de cómo las compañías pueden ganar el dinero
T-572	yo quiero hablar sobre de la tecnología en los últimos 100 años

▪ Confusión como consecuencia de los “falsos amigos”:

Aunque muchos investigadores mencionan que estos *calcos semánticos* están entre las principales transferencias negativas, en este corpus hemos encontrado muy pocos. En el ejemplo T-186 la estudiante utilizó *a tratar* del inglés *to try*, que significa intentar; pero también tiene otra acepción (*to try on*) que significa probarse (una camisa, pantalones, etc.). En todo caso quiso decir: *yo quiero probar la comida*.

En el otro ejemplo, T-274, el estudiante fue interrogado y expresó que tuvo la idea que *to enforce* significaba en español *hacer cumplir*. Dijo también que había escuchado el verbo *forzar* y que desconocía su significado: la aplicación de la fuerza física o la obligación contra su voluntad. “Ustedes mismos confunden, se supone que los periodistas son personas que hablan bien el español”, dijo a manera de excusa, añadiendo que locutores de televisión y radio usan con frecuencia esta construcción. Así se ve en

T-186	Yo quiero a tratar la comida
T-274	Es mucho más difícil para las autoridades aah de enforzar las leyes

▪ Uso incorrecto de la preposición “a”:

Al intentar hacer la equivalencia de su L1 (at, to, on) el discente lo hace de forma incorrecta. La preposición “a” se convierte en uno de los errores más frecuentes en mayor número de contextos según analizamos en el presente corpus. La transferencia negativa ocurre porque confunden su equivalencia en inglés, especialmente la forma inglesa *to*. Ejemplos específicos aparecen en las transcripciones T-222, T-265, T-274, T-337, T-343, T-352 T-426.

- | | |
|--|--|
| - están pensando a mejorar | *They are thinking to improve |
| - ellos continuaron a comer su comida. | * They continued to eat their food |
| - ellos hablaron sobre a volver a la Italia | * They talked about returning to Italy |
| - la esposa Ana aahh desea a visitar en diciembre | * His wife Ana wants to visit in December |
| - Alicia y Jorge deciden a regresar | * Alicia and Jorge decide to return |
| - intenta a calcular con más precisión | * Try to calculate more accurately |

▪ Pero también está la preposición inglesa *at*:

- *yo estudié biología a primero*

** I studied biology at first*

T-222	<i>están pensando a mejorar las relaciones con Estados Unidos</i>
T-265	<i>ellos continuaron a comer su comida.</i>
T-274	<i>ellos continuaron a comer su comida.</i>
T-337	<i>ellos hablaron sobre a volver a la Italia</i>
T-343	<i>la esposa Ana aaah desea (...) a visitar en diciembre</i>
T-343	<i>Diego recibirá a sus exámenes por anticipado</i>
T-352	<i>Alicia y Jorge deciden a regresar</i>
T-368	<i>yo estudié biología a primero</i>
T-426	<i>intenta a calcular con más precisión los costos financieros</i>
T-484	<i>juegan a videojuegos</i>
T-597	<i>es un proceso que va a involucrar a mucho dolor</i>

▪ Omisión de la preposición “a”:

Coincidimos con Campillos Llanos (2014:12) cuando afirma que la omisión de la preposición “a” “puede llevar a incoherencias en la comprensión del enunciado”. Razones extralingüísticas y lingüísticas pueden provocar esta clase de errores en los discentes angloparlantes, en este caso la elisión de la preposición “a”, debido a que “hay una tendencia a recurrir a la opción menos semántica y pragmática...porque la gramática de estos hablantes...se reduce y converge en las características morfosintácticas del inglés”, como indica Montrul (2004:138). Los ejemplos correspondientes a T-222, T350 y T-388 evidencian una acción animada con complemento directo cuyo mensaje ofrece dudas sobre quién recibe la acción.

- *Alicia conoce a la propietaria*

- *Sí, conozco a ustedes*

- *Para ayudar a sus familias*

En ese sentido, Montrul (2004:129) sostiene que “la distribución de la preposición a con objetos directos animados parece ser sensible a la definición/ especificidad y aspecto léxico del verbo y animación y la conducta del sujeto”. Así puede observarse en

T-222	<i>Alicia conoce la propietaria del restaurante</i>
T-350	<i>Sí, conozco ustedes, soy un amigo de su hijo,</i>

T-366	<i>en un país peligroso, no quiero aaahh llevar mis hijos</i>
T-388	<i>para ayudar sus familias</i>
T-438	<i>En ese sentido los narcotraficantes tampoco les importa</i>
T-481	<i>la empleada le mostró el vestido Angela</i>

▪ Uso indebido de “por” y “para”:

Es uno de los errores que con mayor frecuencia hacen los discentes, principalmente en los niveles inicial e intermedio. Como podemos observar, hay una falsa elección de la preposición al referirse a la expresión de duración, la periodicidad y el destino (T-26, T-212, T-244, T-336, T-337, T-356, T-500) y un uso innecesario (T-271, T-275). Se ve en estos ejemplos:

T-26	<i>en mi opinión estos conflictos aahhh continuará continuarán ahh para muchos años.</i>
T-212	<i>la última vez yo viajaba para varias ciudades</i>
T-236	<i>Ellos comen y (...) hablan para cuatro, no (...) cuarenta minutos.</i>
T-244	<i>Cuando nosotros regresamos a nos.... a nuestra casa por la cena</i>
T-271	<i>Y es importante por no cruzar el puente</i>
T-275	<i>ellos pidieron para una mesa muy privada</i>
T-336	<i>todos los funcionarios son elegidos para los ciudadanos.</i>
T-337	<i>que el propietario tiene que esperar para ayuda.</i>
T-356	<i>- Yo trabajo por el gobierno, aaah el departamento de Agricultura.</i>
T-479	<i>Fernando pagó para pantalones con su tarjeta de crédito</i>
T-500	<i>yo vivía ahí para unos cinco o seis años aproximadamente</i>

▪ Transferencia incorrecta de algunos vocablos parecidos:

Estas interferencias de la L1 se dan por el parecido con su significante, estructura fónica o gráfica. Por eso se dan estos errores formales que podemos también denominar errores léxicos (mal uso del vocabulario de una lengua). En opinión de Ellis (1994:61), “los errores de transferencia son más frecuentes en los niveles fonológico y léxico que en el gramatical”. Se observa en:

T-494	<i>porque injalan polen</i>	<i>(inhalan)</i>
T-186	<i>yo quiero a tratar la comida de ese país.</i>	<i>(probar)</i>
T-287	<i>es una estudiante (...) en la universidad de Boston y ella va a hospedar en Boston. (La discente quiso decir que su hija es una estudiante en Boston y que por esa razón no viajaría</i>	

	<i>con ellos a su nuevo destino. Ella seguiría viviendo en Boston).</i>	<i>(se va a quedar)</i>
T-425	<i>el nuevo presidente electado de Colombia</i>	<i>(elegido)</i>
T-445	<i>Lo importante para mí es una persona electada por las bases políticas</i>	
T-446	<i>aumentar el salario minimal hasta 10.10 centavos.</i>	<i>(mínimo)</i>
T-387	<i>Que estuvieron sustanciadas por Jason</i>	<i>(sustentadas)</i>

6.4.2. Errores gramaticales y de estructuras lingüísticas

Tal vez son las falencias que más resistencia ofrecen al discente para la adquisición de la lengua meta, y las que exigen una mayor concentración del profesor para “hilar fino” en la búsqueda de los objetivos. Estas dificultades las afrontamos con práctica, con la elaboración de materiales personalizados, una inteligente interacción, conversaciones y la posibilidad de corregir en el momento oportuno, utilizando la empatía existente en el aula de segundas lenguas. En el corpus hemos encontrado e identificado muchos errores gramaticales. Unos más que otros difieren en su grado de complicación relacionados con una “dificultad intrínseca, dificultad relacionada con la lengua materna, dificultad percibida por el alumno o dificultad inducida por la metodología”, como señala Fernández López (1995:3).

Corresponde al profesor tomar “cartas en el asunto” tras el análisis de los errores, a lo que añade Gutiérrez Araus (1994:92) que “el profesor debe conocer las verdaderas claves del tema gramatical que se trate y presentárselo a sus alumnos mediante una o dos ideas simples, claras, que den luz a toda la variedad de usos. Tras esto tendrá que ofrecer numerosas muestras de discurso para facilitar la asimilación y finalmente conseguir la automatización a base de variadas formas de ejercitación de la expresión”. Para subsanar los errores, Ur (2000:1) explica que “la lengua materna es extremadamente útil para la aclaración y la instrucción”, pero, así como se dan transferencias positivas, también existen transferencias negativas interlingüísticas. De cualquier forma, son varios los errores gramaticales que hay que observar detenidamente, entre ellos:

- los producidos por transferencias erróneas de la L1.
- los originados por estructuras de la lengua objetivo
- los de creación¹³⁶, como los denomina Fernández López (1994:380).

¹³⁶ Errores de creación son, según Fernández López, aquellos que no obedecen a la lengua materna ni a la meta, aunque se pueden derivar creativamente del significado global de la construcción.

Al clasificar los errores gramaticales, encontramos, por ejemplo:

▪ En la categoría de “artículos”: definido e indefinido, o también conocidos como determinado e indeterminado:

- Omisión del artículo en contextos donde se debe usar:

*(T-236) Señor Tapia pide una hamburguesa. (**El** señor Tapia).

*(T-479) se probó pantalones. (los *pantalones*).

*(T-436) a veces, países tienen que usar las fuerzas armadas. (**los** países).

*(T-239) El señor Tapia pide (...) hamburguesa (**una** hamburguesa).

*(T-123) estoy en Fuerza Aérea de EE.UU. hace 22 años. (**la** Fuerza Aérea).

*(T-350) *para tres* primeros clientes (para **los** tres primeros clientes).

- Confusión del artículo definido e indefinido, o determinado e indeterminado:

*(T-455) Lo malo es solo pensar que los Bush, los Clinton u otros políticos que son candidatos porque proceden de familias famosas, eso es *un* problema. (**el** problema).

- Género del artículo cambiado:

*(T-271) piden *un* otra cita (*una*)

*(T-387) sufrió *una* golpe (*un*)

*(T-366) *un* situación (*una*)

*(T-264) tienen *una* hijo (*un*)

*(T-332) *el* religión es muy diferente (*la*)

*(T-366) con *la* sistema (*el*)

*(T-481) hoy tenemos *una* descuento (*un*)

*(T-161) *demasiado* comidas

- Uso incorrecto de *al* (contracción “a” y el artículo “el”):

*(T-479) caminaron *a la* aaah centro comercial (*al*).

*(T-343) asistirá *el* desfile del día de Acción de Gracias (*al*).

- Uso incorrecto del artículo por omisión o uso inadecuado:

*(T-59) yo soy un funcionario de la sección de *la* economía (se debe omitir **la**).

*(T-275) volver a *la* Italia (**la**).

*(T-271) piden *un otro* cita (piden otra cita).

*(T-360) *mi* título de mi trabajo (el título).

▪ En la categoría “sustantivos” y “adjetivos”, hay errores como los que vamos a observar. Algo que comprobamos durante el análisis es que la mayoría de estos errores están en el artículo o el adjetivo que acompañan al sustantivo y que obviamente lo modifican. De las 23072 palabras que

componen este corpus hubo un solo sustantivo con error de género: puertos. El estudiante debió decir “la casa tiene tres puertas”.

- De género:

* (T-267) tiene tres puertos (*puerta*).

- Nombre inadecuado al contexto:

* (T-428) resultó en *el muerto* (la muerte de 21 personas).

* (T-432) son seguidores de una filosofía *del derecho* (de la derecha).

* (T-268) Alicia es la *enferma* (enfermera).

* (T-259) la hija tiene muchos *siguientes* (seguidores).

* (T-362) intercambio de productos *agriculturas* (debe usar el adjetivo: *agrícolas*).

- Error en el número:

* (T-446) muchos *negro* que vivían ahí. (muchos negros *-personas de color-*).

* (T-514) usan *frase* muy coloquiales (frases).

* (T-521) las *agencia* de publicidad (agencias).

- Error al utilizar sustantivos de su lengua materna:

* (T-387) un caso de *fraud* (fraude).

* (T-422) corre peligro de sufrir *sinking* (hundimiento).

* (T-472) para obtener mi *bachelor* (mi bachillerato).

- Incorrecta colocación del sustantivo:

* (T-235) y se vende su *producto* (y su producto se vende).

* (T-651) la solución más apta para *conflictos evitar* (*evitar conflictos*).

- Uso incorrecto del sustantivo (por alguna interferencia de su lengua materna o inseguridad al momento de su pronunciación):

* (T-239) la cuenta es 36 dolores (dólares).

▪ En la categoría “adjetivos”:

- Adjetivos con número incorrecto:

* (T-180) nosotros fuimos *joven* (jóvenes).

* (T-271) los carros están *malogrado* (malogrados).

* (T-439) por esa razón se sienten *cómodo* (cómodos, adjetivo descriptivo).

* (T-242) Los periódicos en Chicago son muy *grueso* (gruesos).

* (T-261) los estudiantes *actual* (actuales).

-Adjetivo con género incorrecto:

* (T-251) una *famoso* orquesta de salsa (una famosa).

* (T-26) guerra *interno* (interna).

* (T-334) la comida fue *sabroso* (sabrosa).

* (T-366) a un situación que no está seguro (el estudiante cometió el error en el adjetivo creyendo que el sustantivo *situación* era masculino. (a *una situación* que no está *segura*).

* (T-412) que tiene *muchas* nutrientes (*muchos*, error en adjetivo cuantificador).

* (T-418) es una expedición *largo* (*larga*).

- Colocación incorrecta de adjetivos:

*(T-337) las *buenas cosas* de nuestros países (las cosas buenas).

*(T-380) ojalá que mantengan aaah *amigos buenos* (buenos amigos).

** (T-261) los *estudiantes actual* (los actuales estudiantes).

- Uso inadecuado del adjetivo:

* (T-477) Fernando dijo que es muy *buen* (bueno).

* (T-362) necesitamos un *representativo* (debería usar el sustantivo *representante*).

* (T-387) inventó una historia de sus heridas que estuvieron *sustanciadas* por Jason (*sustentadas*).

- Uso incorrecto de los adjetivos posesivos:

*(T-477) quiere presentar su novia a *su* amigos (*sus* amigos).

-Adjetivo tomado incorrectamente del inglés

* (T-425) El nuevo presidente *electado* de Colombia (elegido).

-Adjetivo incorrecto por el contexto:

* (T-268) María es la hija *mejor* (mayor).

* (T-122) fue una experiencia *asombradora* (asombrosa).

* (T-264) María es *mejor* (es la mayor).

▪ En la categoría “pronombres”:

-Uso incorrecto de pronombres:

* (T-180) Nosotros *se conocen* en el colegio (nos conocemos).

* (T- 244) para elegir *cuál* dulce comprar (qué) (en inglés *what* es: qué, cuál).

- Pronombre-sujeto innecesario: ella dijo a él (le dijo):

* (T-594) si él no (...) *atiende él* (si él no *lo* atiende).

* (T-338) descubrió que su halcón aaah es un amigo verdadero *de él*. (es su verdadero amigo).

* (T-624) si la gente no ayuda *a ella* (si la gente no *le* ayuda).

- Uso incorrecto del número del pronombre:

* (T-28) A los funcionarios no *le* gusta los Estados Unidos (les).

- Mal uso o ausencia del “se” en enunciados impersonales o pasivos:

* (T-176) *mi familia ha hospedado* en los Estados Unidos (se ha hospedado).

- Uso incorrecto del pronombre demostrativo:

* (T-224) *eso* es la situación (esa).

* (T-386) *ese* situación abre preguntas (esa).

* (T-387) y con *esta*, los resultados de este examen (esto).

▪ En la categoría “verbos”:

-Verbo incorrecto en el contexto:

* (T-239) la camarera *habla* la torta... (*dice*).

* (T-240) yo me sentí al lado de mi padre (senté). Por su proximidad en la pronunciación, *sentir* y *sentar* provocan errores espontáneos morfológicos en el discente angloamericano).

* (T-594) él siempre *usó* mucho cuidado (tuvo).

* (T-350) el administrador *pide* a Alicia y Jorge ¿puedo ayudarlos? (*dice*).

* (T-382) pero *aparece* que para justificar las inversiones (parece) -*parece que*

* (T-504) yo *fue crecido* (yo crecí).

- Confusión entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido:

* (T-483) el cupón *estuvo* solamente para su próxima compra (era).

* (T-460) la gente *estaba* simpática (era). Recuerda su viaje a México.

* (T-61) ellos *eran* involucrado en el sistema de gobierno (*estaban* involucrados).

* (T-65) durante mi tiempo en la universidad yo estudiaba negocios. (*estudié*).

* (T-255) también escribió a sus hijos una carta y dijo que *estuvo* muy bien. (estaba).

* (T-498) sí, yo *vivía* en Chicago (viví)

* (T-504) yo *estaba* ahí por 18 años hasta que yo empecé a estudiar (*estuve*).

- Incorrección al usar el verbo en infinitivo:

- * (T-253) fue al centro comercial de Barceloneta para *compró* (comprar).
- * (T-28) estos países no quieren *ayudar* de Estados Unidos (ayuda).
- * (T-46) *disfruta* a mi trabajo en Colombia (disfrutar mi trabajo).
- * (T-59) mi trabajo en México está enfocando en en...*trabajando* con comunidades pobres (trabajar).
- * (T-143) solamente fui a Colombia para *trabajo* (trabajar).
- * (T-380) ellos podrían *mantener* orgullosos (*mantenerse*, error en el verbo pronominal).
- * (T-570) hubo muchas agencias del gobierno para *apoyo* a Colombia (*apoyar*).

- Conjugación incorrecta del verbo (por alguna interferencia ortográfica, dudas de su real conjugación, o inseguridad al momento de la pronunciación:

- * (T-594) con un gatillo él *rompó* (rompió).
 - * (T-349) normalmente ella *almorza* con sus colegas al mediodía (almuerza).
 - * (T-481) el vestido *costa* 250 dólares (cuesta).
 - * (T-587) el dentista *muestró su* desacuerdo (mostró).
 - * (T-233) después ella *pruebo* otra vez (probó).
 - * (T-233) todo se *vendó* bastante bien (vendió).
- Conjugación incorrecta del verbo por no concordar con el sustantivo o el adjetivo:
- * (T-90) se *ubica* las cataratas de Niágara (ubican).
 - * (T-188) nosotros *van* a mudarnos (vamos).
 - * (T-343) la familia Navarro recientemente *recibieron* (recibió).
 - * (T-264) Los Salinas *vive* en Estados Unidos (viven).
 - * (T-446) hay un 57% de los blancos que *piensa* que hay problemas (piensan).
 - * (T-337) un propietario que en la noche *escuché* una persona (escuchó).
 - * (T-388) ellos *tiene* que pagar (tienen).
 - * (T-28) los funcionarios de Estados Unidos *trata* de ayudar (tratan).

- Confusión al utilizar el verbo “ser”:

- * (T-264) Juan y Alicia, *esposos* (*son* – ausencia del verbo ser -).
- * (T-466) la familia de mi madre *son* de California (es).
- * (T-412) que *está* producto de las abejas (es).
- * (T-102) cuando trabajaba en China yo *fui* ahí con mi esposa (estuve).

- * (T-363) la autoridad judicial *es* de acuerdo (está).
- Confusión al utilizar el verbo “estar”:
 - * (T-239) la *torta lista* (*está* -ausencia del verbo estar-).
 - * (T-337) que el ladrón se murió, *es* muerto (está).
 - * (T-251) *estuvo* muchas personas (estuvieron).
 - * (T-233) que *estaba* buscando los empresarios nuevos para ayudarles (estaban).
- Confusión al utilizar el verbo “haber”:
 - * (T-251) ahí *hay*, *estuvo* kioskos (hubo).
 - * (T-24) y en mi opinión nunca *hay* paz (habrá) La discente opina de la situación entre israelitas y palestinos.
- Error en el presente de indicativo:
 - * (T-233) es que *necesita* un detergente especial (necesitan) (hablando de los niños).
 - * (T-238) los esposos Tapia *tiene* (tienen).
 - * (T-239) la camarera *hablan* con ellos (habla).
 - * (T-244) yo *quiere* comprar todos (quiero).
- Utilización de verbos en contexto (errores al utilizarlos en el tiempo presente o pretérito):
 - * (T-244) después del almuerzo nosotros *vamos* a un campo (fuimos).
 - * (T-352) sí, ellos se abrazaron y *recuerdan* cuando el administrador... (recordaron).
(El estudiante está narrando sus memorias cuando era un niño).
 - * (T-242) él me *explique* (explicó -el discente hablaba de temas del pasado-).
 - * (T-161) Mi madre siempre cocinó un pavo en el día de Acción de Gracias y *prepara* todas las comidas. (*preparó*).
 - * (T-248) y hace años *hace* una denuncia a la escuela (hizo).
 - * (T-233) sus amigos le ayudaron y le *ofrecen* una idea (ofrecieron).
- Uso incorrecto de los verbos reflexivos:
 - * (T-180) nosotros *se conocen* (nos conocimos).
 - * (T-206) Sí, *comunico* por teléfono (me comunico).
 - * (T-67) mis *estudios dieron* los fundamentos para trabajar (me dieron).
 - * (T-348) yo *corté* mi dedo con un cuchillo (yo me corté).
- Uso incorrecto de los verbos en el modo Subjuntivo:
 - * (T-44) después que *terminamos* nuestro tiempo en Colombia (*terminemos*).
 - * (T-46) espero que *disfruta* (disfrute).

- * (T-48) espero que *seas feliz* (sean felices) (al hablar la estudiante de sus hijos).
- * (T-348) el doctor pidió a Carol, por favor *levanta* su brazo (levante).
- * (T-388) para que ellos *pueden* trabajar (puedan).
- * (T-445) es muy importante que los países *comparten* información (compartan).
- * (T-445) que todo sea democrático y que gane quien *está* preparado (esté).
- Correcciones en la conjugación del Pretérito Perfecto:
 - * (T-102) pero también *ha ido* con mi familia (he ido).
- Corrección al usar el gerundio como forma no personal del verbo:
 - * (T-343) La familia estuvo *decidir* cuando visitar a los Estados Unidos (*decidiendo*).
 - * (T-504) donde yo nací, donde yo *fue crecido* (*fui creciendo*).
- Corrección en la perífrasis verbal: verbo +a+ infinitivo:
 - * (T-622) que *va hacer* los jueces (*van a hacer*).
- En la categoría “adverbios”:
 - Uso incorrecto de adverbios, como:
 - * (T-233) todo se vendió *muy pronto* (rápidamente).
 - * (T-348) el doctor dijo a Carol que su salud es muy *bien* (es muy buena).
 - * (T-460) mi experiencia fue un poco *bien* (buena).
- En la categoría “preposiciones”:
 - Omisión de “a” delante del Objeto Directo / Objeto Indirecto.
 - * (T-114) desde nuestro *apartamento la embajada* (**a** la embajada).
 - * (T-242) *y mi padre* le gusta, le gusta mucho (**a** mi padre).
 - * (T-366) no quiero *llevar mis hijos* (**a** mis hijos).
 - * (T-438) en ese *sentido los narcotraficantes* tampoco (*a* los narcotraficantes).
 - Uso innecesario de la preposición “a”:
 - * (T-222) pensando *a* mejorar las relaciones (pensando mejorar).
 - Uso incorrecto o ausencia de “para”:
 - * (T-275) ellos pidieron *para* una mesa muy privada (se debe omitir “para”).
 - ^ (T-349) ella esta buscando *para* una blusa a juego (se debe omitir “para”).
 - * (T-406) es una toalla de algodón que *usan cubrirse* la cara (para cubrirse la cara).
 - ausencia de la preposición “para”:

- * (T-350) van a la tienda *para los autos* (de autos).
 - Uso incorrecto de “por”:
 - * (T-414) tiene sustancias benéficas *por* los seres humanos (para los seres humanos).
 - * (T-356) yo trabajo *por* el gobierno (para).
 - * (T-402) comparten esta creencia *por* hacer este trabajo peligroso (para).
 - * (T-244) *por* el almuerzo mi madre cocinó (*para*).
 - Uso incorrecto o ausencia de la preposición “de”:
 - * (T-65) relaciones internacionales y estudios en relación *de* la economía (con).
 - * (T-350) en total hay diez por *ciento descuento* (**de** descuento).
 - Mal uso, confusión o ausencia de una preposición:
 - * (T-240) caminamos *luego nuestra casa* hasta la iglesia (*desde* nuestra casa).
 - * (T-349) almuerza con sus colegas *en* mediodía (debe usar la contracción **al**).
 - * (T-387) *y según* de acuerdo con la demanda (uso incorrecto de la preposición *según* por “de acuerdo con la demanda”).
 - * (T-432) pueden comunicarse inmediatamente *a* otros (*con* otros).
 - Mal uso, confusión o ausencia de la preposición “en”
 - * (T-343) él dijo que *durante* diciembre (en).
 - * (T-343) la idea de Jaime es viajar *durante* diciembre (en).
 - * (T-348) hasta *en* octubre (-hasta octubre -mal uso de la preposición en).
 - Uso incorrecto de una preposición, reemplazándola por un artículo:
 - * (T-264) Alicia es *de* enfermera (la enfermera).
 - Confusión de la preposición “por” utilizando “con” y “de”:
 - * (T-139) estuve preocupado *con* mi seguridad (por).
 - * (T-228) yo estoy feliz *de* este trabajo (por).
 - Incorrección en el uso de locuciones con valor preposicional:
 - * (T-61) *en respecto de* (con respecto de)
- Según el diccionario académico las expresiones correctas son: -respecto a / -respecto de / -con respecto a / -con respecto de
- En la categoría “conjunciones”:
 - Omisión de una conjunción:

- * (T- 36) *tienen controlar* la violencia (tienen que).
- ausencia de la conjunción subordinada **que**:
- * (T-348) *pidió a Carol puede* volver en seis meses (si puede volver)
- Ausencia de la conjunción subordinada “**si**”:
- Uso incorrecto de una conjunción:
 - * (T-46) *espero que* disfrutar mi trabajo (que) –uso incorrecto de la conjunción.

A través del análisis se han identificado los principales errores que cometen los discentes. Nuestra intención fue detectar esos errores para mejorar los materiales didácticos y buscar estrategias que ayuden a superar aquellas dificultades que se presentan durante el período de instrucción. Por supuesto que hay muchos más errores en el corpus, pero, para nosotros fue esencial conocer las muestras y entender porqué se dan y en qué circunstancias aparecen.

Para nadie es un misterio el renovado interés de los investigadores por los errores que en forma no intencionada hacen los estudiantes, pues ayudan mucho en el campo de la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras e incluso de la lengua materna. Así como los “rayos X” facilitan el diagnóstico y el tratamiento de las enfermedades, en el análisis de los errores se auscultan las falencias e interferencias que tienen los aprendientes. Según Corder (1967), citado por Muñoz Licerias (1992:31), “los errores son elementos valiosos para el alumno, el profesor, y especialmente para el investigador”. Por eso, Fernández Lòpez (1995:207) atribuye un valor al error “como paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua” y añade que “desde el punto de vista didáctico, la valoración del error ha conllevado a la pérdida del miedo al error y a la consideración que se hacía de él”. A su vez, reconoce que “los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas han recogido esa actitud, incitando al aprendiz a ensayar sus hipótesis en situaciones de interacción auténtica”.

Nuestra propuesta pedagógica ha puesto énfasis en el análisis de los errores porque hemos conseguido grandes resultados. Apostamos por un trabajo comunicativo en el aula y destacamos la importancia de toda la información recabada que nos ha permitido tener mejor sintonía con los estudiantes. El diálogo y la interacción en medio de un ambiente de empatía y estimulación han permitido que aquellas falencias de la parte inicial del proceso vayan desapareciendo paulatinamente, que los discentes asuman una actitud diferente y que pierdan el miedo. Incluso que acepten ciertas interrupciones como una forma de alcanzar el dominio de la lengua meta.

Además del análisis de los errores, podemos observar el recurso a los componentes no verbales, como las interrupciones hechas a través de gestos (mover la cabeza, abrir los ojos en señal de duda), ponerse de pie; repetir la expresión dicha por el estudiante a manera de interrogante o ayudarle con algún enunciado que le permita continuar con su disertación.

- él me explique... (*el profesor abre los ojos*) él me explicó todo el servicio (T-238).

- con un gatillo el rompió... (*el profesor mueve la cabeza*) el rompió y... (T-594).

-el artículo está (...) (*el profesor abre los ojos*) es crítico de... (T-425).

-duró alrededor de cuatro horas y resultó en el muerto (T-428).

- ¿el muerto? (T-429).

-no, no (*risas*) la muerte de 21 personas incluyendo los atacantes (T-430).

-la familia Navarro aaah se hoosper...hosper (T-345).

-hospedará (T-346).

-hospedará con sus amigos... (T-347).

-porque él pensaba que su halcòn no ...(T-338).

-¿no lo respetó?

-sí, no lo respetó y sólo hizo esto para... (T-340).

- Cada domingo yo, yo me yo me sentí al lado de mi padre. (T-240).

-¿me senté? (T-241).

-Perdòn, yo me senté al lado de mi padre... (T-242).

Interrumpir al estudiante puede tener sus variantes, pero conocerlo un poco más ayuda a tomar mejores decisiones. Saber cómo es su estilo de aprendizaje, analizarlo psicológicamente permite adoptar una mejor decisión antes de interrumpirlo para que sepa que algo está haciendo mal. Lo importante es que reconozcamos sus esfuerzos para hablar en una lengua que no la suya, y que el estudiante no pierda la seguridad y la ilación de su discurso.

El trabajo empático permite la aparición de la paciencia y la tolerancia en el aula, factores que deben estar presentes al momento de hacer notar la presencia de un error. Cualquier corrección debe darse de acuerdo al nivel de competencia lingüística que tiene el discente. No es prudente cometer acciones que los hagan perder la calma. La idea es intervenir oportunamente para que el estudiante reflexione sobre sus palabras y enmiende cualquier falencia.

Cuando el estudiante adquiere confianza, incluso puede autocorregirse, porque interioriza que algo está mal y que debe rectificar. Cuando el aprendiente llega a este paso es porque su

actitud es estable, que no tiene miedo al error y que ha recibido bien el mensaje de su instructor, que el error es simplemente una exteriorización de su sistema lingüístico en desarrollo. Dentro del análisis del uso de la lengua, se ha podido observar cómo funciona el procedimiento de autocorrección sin necesidad de apoyarse en el profesor, como se ve en estos ejemplos:

- La autoridad *judiciales*, judicial *es* de acuerdo (está aprendiendo a autocorregirse, lo hace bien con el número del adjetivo *judicial*, pero se equivoca otra vez al usar el verbo *ser* (T-263).

-Y entonces *soy*, estoy estudiando español para trabajar (T-57).

- Los esposos Tapia *tiene*, tienen un pequeño regalo para Gustavo (T-238).

- María es la hija *mejor*, mayor (T-268).

- Con dos textos en cada ala. *La primero*, el primero dice que incluso cuando ... (T-342).

Dentro del análisis gramatical de este corpus hay algunos detalles de interés para la enseñanza-aprendizaje de ELE, como la repetición de las palabras y los marcadores discursivos (*ah, aah, aaahh, ummm*) que los discentes hacen gala cuando tienen dudas, o tal vez no hallan el léxico correspondiente. Es posible también que estén tratando de traducir un texto de su lengua nativa a la L2. Consultados los estudiantes, muchos de ellos dijeron que lo hacen porque no encuentran “la palabra” o “ganan tiempo” para hilvanar sus ideas, como se puede comprobar en:

- porque Israel y los palestinos ahh tienen... *tienen* opiniones (T-24).

- No, (...) no, vuelo aviones civiles, vuelo solamente aviones de militar *ahhh*, especialmente vuelo helicópteros (T-127).

- *Aaah* estoy *aaah* estoy estudiando español porque el próximo año voy a ir a Perú para trabajar en la embajada de Estados Unidos (T-135).

- En su barrio sus amigos le (...) ayudaron y le ofrecen una idea que ella puede hacer (...) el detergente *aaah* natural (T-233).

Muchas veces, el discente empieza a narrar la historia de una segunda persona, y en un estado de concentración para evitar los errores, hace suya dicha historia, como se ve en:

- la costumbre de ellos en Navidad es el intercambio de regalos, y *a mí* me regalaron varias cosas *aahhh* especialmente ropa. *Aaaahhh*.

-¿A usted?

-(*risas*) no, a Rubén (...)

Cuando el aprendiente va consolidando el aprendizaje de la L2 intenta mostrar ese dominio ensayando incluso recursos literarios. Un ejemplo es la frase “algo gris” que el

estudiante utilizó al opinar de Ricardo Lagos, un ex presidente de Chile y que en su opinión no fue un buen presidente. Observemos también que ese estudiante, que va alcanzando el nivel B1 del MCER, no olvida algunos marcadores discursivos de su lengua materna.

- Ricardo Lagos que era de Chile y que no era un buen presidente, sino *algo gris*, que su gobierno fue *así, así*, (...) que no era tan famoso, pero que era un ex presidente (T-425). (Cuando dialogamos con el estudiante confirmó que no tenía una buena impresión de R. Lagos. La expresión *así, así* en español quiere decir *so, so* en inglés, que se traduce como más o menos).

Tras el análisis de los errores podemos conocer a ciencia cierta la lengua propia del aprendiente, que Selinker denomina *interlengua* y que supone un giro de ciento ochenta grados en el análisis de la producción del estudiante, en una verdadera radiografía que ayuda a optimizar las estrategias metodológicas y la didáctica de los docentes. La *Interlengua* es, pues, el sistema lingüístico que está construyendo el discente en su intención de dominar la L2.

El éxito de una misión pedagógica es el aprovechamiento de esa interlengua que en otras palabras es el verdadero termómetro del estado en que se encuentra el discente. Lo que viene a continuación es el trabajo del profesor para aplicar, mejorar y reestructurar el proceso de aprendizaje, el que debe estar acompañado por un variado input de la L2 (para permitir la producción del aprendiz) y el output (que se consolida a través de una interacción empática).

6.4.3. Un balance de los errores gramaticales y de transferencia

A lo largo de estas páginas hemos podido comprobar las dificultades más frecuentes que presentan los estudiantes al momento de comunicarse. Podemos resumirlas en:

- La concordancia de género. Al no existir el género en el idioma inglés y en su afán de utilizar su lengua materna, malinterpretan sus conocimientos lingüísticos. En este grupo también se producen errores de concordancia de número. Ejemplos: las problemas, guerra interno, una famoso orquesta, la gente felices, usan frase, las agencia de publicidad.
- Una transferencia negativa es el uso de vocablos de su lengua materna, que mayormente ocurre cuando olvidan la palabra en español. Ejemplos: su esposo es *invalid*, está *ready*, después de *forty* minutos.
- Uno de los errores más frecuentes es la utilización de los verbos ser y estar. Los estudiantes angloparlantes confiesan que esta confusión ocurre porque están acostumbrados al verbo *To be*,

que acapara los campos semánticos de ser y estar. Ejemplos: no estoy experta, José está de Francia, son como mi padre, su salud es muy bien.

- Errores de colocación indebida. Es un inconveniente para los discentes norteamericanos acostumbrados al orden de una frase adjetival: adjetivo+ sustantivo. Ejemplos: las buenas cosas, para conflictos evitar, mi master es Internacional Relaciones.
- Omisión del pronombre y artículos determinados. El artículo *the* en inglés son los pronombres El y La en español, que utilizamos para identificar el género. Por eso se dan las confusiones. Ejemplos: a favor de situación (la situación), después de cena (la cena), señor Tapia pide una hamburguesa (el señor). Por igual hay un uso del artículo donde no corresponde. Ejemplos: La Italia, la Angela.
- Confusión en los tiempos del pasado. Es mucho más frecuente con el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Ejemplos: la última vez yo viajaba para..., el ladrón fue asombrado, los problemas que estaba ocurriendo.
- Uso incorrecto de la preposición “de”. Delante de un sustantivo, un adjetivo, un verbo o un adverbio se dan estos errores. Ejemplos: nacionalidad *de* americana, solía sufrir *de* ataque, quiero hablar sobre *de* la tecnología.
- Errores considerados como calcos semánticos o “falsos amigos”. Ejemplos de estas transferencias negativas son: quiero *a tratar* la comida, de *enforzar* las leyes.
- Uso incorrecto de la preposición “a”. Al confundirlo con *at*, *to*, *on*, que es su equivalencia de su lengua materna, el estudiante angloparlante comete esta incorrección. Ejemplos: están pensando a mejorar, continuaron a comer, deciden a regresar. Del mismo modo, los discentes también omiten “a” cuando corresponde insertarla en algún enunciado. Ejemplos: Alicia conoce la propietaria, para ayudar sus familiares, le mostró el vestido Angela.
- Confusión en el uso de “por” y “para”. El estudiante lleva adelante una falsa elección cuando intenta usar las referidas preposiciones. Ejemplos: yo viajaba para varias ciudades, yo vivía ahí para unos cinco años, trabajo por el gobierno.
- Uso incorrecto de al (contracción “a” y el artículo “el”). Ejemplos: caminaron a la centro comercial, asistirá el desfile.

- También se dan errores inadecuados al contexto. Ejemplos: la hija tiene muchos siguientes (seguidores), intercambio de productos agriculturas (agrícolas).
- Otros errores frecuentes son el uso de los adjetivos, con número o género incorrecto, o cierto uso inadecuado. Ejemplos: nosotros fuimos joven, los carros están malogrado; una famoso orquesta, la comida fue sabroso; Fernando dijo que es muy buen (bueno), necesitamos un representativo (representante).
- También se dan incorrecciones en el uso del verbo: en contexto, al usarlo en infinitivo o errores al conjugarlo. Ejemplos: la camarera habla, la torta (dice); fue al centro comercial para compró (comprar); el dentista mostró su desacuerdo (mostró), la familia recientemente recibieron (recibió), los Salinas vive en EE.UU. (viven).

6.5. La frecuencia de uso de las palabras

Conocer el uso de las palabras en contexto o la frecuencia de uso léxico implica “saber cuáles son las palabras que deben aprender nuestros alumnos y para organizar su enseñanza”, señala Alvar Ezquerro (2004:19) y añade que “ayuda a mirar los caminos que se pueden recorrer para averiguar qué léxico debemos enseñar”. Esta consideración resulta de gran interés para conocer la evolución en aprendizaje de la lengua y abre expectativas en el campo de la investigación lingüística y didáctica.

Gracias al análisis elaborado por la web *Sketch Engine* hemos conocido cuáles son las palabras de más uso y así seleccionamos el vocabulario necesario e importante que requieren los materiales didácticos que avalan la estrategia comunicativa interactiva, en este caso los libros de texto “Perú Spanish”. Las lecturas publicadas en esos libros fueron elaboradas con el conocimiento sistemático del vocabulario, teniendo la información de la ocurrencia real de las palabras, las de mayor frecuencia; los verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios, así como los términos léxicos funcionales de mayor utilización (artículos, preposiciones, conjunciones).

Otros resultados que se pueden conseguir con el análisis del corpus, además del uso real y su frecuencia, son el registro de la combinación de palabras y los rasgos contextuales que se dan en medio de un enunciado. Alvar Ezquerro (2004:21) considera que es posible decidir qué palabras se deben enseñar o no en cada nivel, en cuáles más insistir; poseer una información objetiva sobre las palabras y cuándo enseñarse; saber cuáles son las palabras de ámbitos

concretos cuando se enseña la lengua con fines específicos; determinar el grado de dificultad del léxico de los materiales de lectura y aprendizaje, así como extraer el inventario de palabras del ámbito lingüístico en que se mueven los alumnos para facilitarles la comprensión de su entorno.

Si bien es cierto que, conociendo la frecuencia de uso de los vocablos, estamos dando un paso muy importante para mejorar la práctica pedagógica, coincidimos con Rodríguez Bou (1952), citado por Alvar Ezquerro (2004:21), en el sentido de que “una lista de frecuencia de palabras no es por sí un ábrete sésamo para enseñar el vocabulario”. No obstante, de acuerdo con el análisis (27869 tokens y 23072 palabras), presentamos las primeras 50 unidades léxicas en el cuadro 21 - de mayor uso-, y, posteriormente, vamos a analizar la forma de uso que le dan los discentes a algunos términos que consideramos importantes.

6.5.1. Frecuencia de uso de algunas categorías gramaticales

Normalmente los aprendientes de ELE le dan una importancia relativa a cada palabra en particular. Sin embargo, hay palabras esencialmente gramaticales que desempeñan un papel importante en el discurso, entre ellos los nexos gramaticales y los conectores discursivos.

▪ La preposición “de”:

Al analizar el corpus, se observa claramente que la preposición “de” tiene la mayor frecuencia de uso, y por coincidencia, esta misma preposición aparece en el primer lugar del *Corpus Vox-Biblograf* realizado por Manuel Alvar y con un contenido de 10.352.337 ocurrencias. Rodríguez Bou también hizo un análisis sobre 7.000.000 palabras, apareciendo en primer lugar la preposición “a”, en tanto que la preposición “de” se ubica en la posición 16. Según Alvar Ezquerro las palabras “con más frecuencia son, principalmente, las que sirven para mantener la estructura del mensaje, mientras que las voces realmente portadoras de información se repiten relativamente poco en el discurso”. La preposición “de” en la investigación, como se refleja en el cuadro 21, presenta 872 frecuencias de uso.

1. de	872	11.aaah	315	21. mi	123	31.usted	99	41.son	77
2. y	763	12.para	306	22.hay	119	32.se	99	42.o	74
3. que	633	13.no	256	23.del	119	33.Unidos	94	43.fue	69
4. la	617	14.con	255	24.muy	116	34.Estados	93	44.trabajo	69
5. en	600	15.una	243	25.más	112	35.está	92	45.años	64
6. el	519	16.su	235	26.porque	105	36.ellos	88	46.alcalde	63

7. es	464	17.las	216	27.sus	103	37.tiene	86	47.tienen	60
8. a	398	18.por	177	28.Y	101	38.cuando	81	48.este	58
9. los	387	19.pero	132	29.como	100	39.país	79	49.le	58
10. un	338	20.yo	126	30.también	100	40.sí	78	50.eso	57

Cuadro 26. Frecuencia de la preposición “de” en el corpus, y de otros vocablos

Dentro del conjunto de usos, la preposición “de” aparece en el corpus con valores diversos, entre ellos:

- Posesión o pertenencia:

*los espermatozoides *de* su esposo * los óvulos *de* ella *oficina de don Escobar

- Para relacionar a un verbo en infinitivo:

*dudas de hacer *intención de querer *trata de usar

- Origen o procedencia:

*los jueces de Gran Bretaña * países de Sudamérica

- Tiempo en el que sucede:

*alrededor de diez años

- Se utiliza como un refuerzo expresivo:

*agencia *de* seguridad internacional * la mayoría de países de Sudamérica

- Para la creación de locuciones prepositivas

* antes de * respecto de

- Exposición de tema

* la responsabilidad *de* investigar las amenazas * la infraestructura *de* los EE.UU.

- Revela una información

* sufría de una enfermedad * su intención de querer tener un hijo

■La conjunción “y”:

Las conjunciones son palabras vacías de contenido que unen oraciones o elementos del mismo nivel sintáctico a través de preposiciones, adjetivos y otros sintagmas. En el corpus la conjunción “y” tiene una frecuencia de 763 veces:

- Acompañando a un pronombre demostrativo:

*y eso * y esa *y esta posibilidad

- Acompañando a un adverbio:

*y así *y entonces * y ya *y todavía * y después * y también

- Acompañando a otra conjunción:

*y si * y sin embargo (*conjunción adversativa*)

- Acompañando a un pronombre personal:

*y él * y ella * y nosotros * y ellos

- Acompañando a un verbo:

*y hubo * y dice *y recuerda * y estaba

- Acompañando a una preposición:

*y por eso * y con *y para

- Utilizado como un conector

*Y...esa decisión se respeta *y...en mi opinión

▪El uso de “**que**”:

Tiene 633 frecuencias de uso como pronombre relativo y/o conjunción, entre ellos:

- Comentar un enunciado que no necesariamente es emitido por el mismo hablante:

*dile *que* si no me saca el diente le voy a pegar un tiro

*me pidió *que* yo cantara una canción

- Como conjunción subordinante de valor consecutivo:

*su cara toda hinchada *que* muestra mucho dolor

*está con muchísimo dolor *que* no ha dormido por cinco días

- Como conjunción subordinante que introduce oraciones subordinadas:

*sabe ahora *que*, el alcalde quiere que le saquen una muela

- Como conjunción subordinante de valor final:

*le dice *que* se siente en la silla

- Como un pronombre relativo:

**que* no está en la oficina *tengo una hermana *que* vive en Hawái

*una condición *que* se llama dermatitis

- Como conjunción de valor distributivo que introduce una posibilidad:

*si tuviera *que* volver a la universidad

- Como conjunción subordinada que emite un juicio:

*pienso *que* es verdad

*creo *que* antes vivía en lugares muy fríos

- Como conjunción subordinada de valor comparativo:

*¿Ella es mayor o menor *que* usted?

- Como conjunción subordinada para dar una información:

*él explicó *que* tenía un absceso

*dijo *que* esto es por los veinte muertos que hubo

▪ Las expresiones de cortesía:

Otros vocablos que tienen frecuencia de uso y que merecen ser destacados son las expresiones de cortesía, los saludos al inicio y al final de una disertación, las formas para pedir una disculpa ante una equivocación. Todos estos enunciados van de acuerdo con la idiosincrasia de los norteamericanos, aunado a otros detalles como:

*El hecho que son estudiantes adultos, con el adicional de haber ganado títulos profesionales tras egresar de una universidad.

*Consolidar una carrera diplomática. Todos ellos tienen la posibilidad de trabajar en otros países como representantes del gobierno de los Estados Unidos.

*El frecuente uso de “*usted*” desde el primer día de clases en señal respeto, el que debe ser recíproco y permanente.

Es la razón por la que hallamos numerosas expresiones reiteradas en el corpus al tratarse de discursos conversacionales que requieren la interactividad o interlocución constante, como:

-Buenos días señor (T-2)

- Sí señor, es la verdad (T-63)

-Buenos días Sr. ¿cómo está usted? (T-119)

- Me repite por favor (T-153)

-Sí, es correcto (T-279)

-Muchas gracias señor (T-381)

-Es todo señor (T-430)

-Super bien, gracias ¿y usted? (T-488)

▪El uso del pronombre **yo**:

Nuestro idioma permite la omisión de los pronombres personales, pero muchas veces los usamos cuando queremos ser explícitos. Ruiz-Sánchez (2013:1) dice, al respecto, que en este segundo punto hay circunstancias como: un contraste entre personas, indicar un cambio de referentes, evitar redundancia o ambigüedad, o enfatizar el sujeto de la oración. También es posible su uso para marcar la intervención del hablante al dar una opinión o mostrar cierta actitud. Y hay casos donde la persona quiere hacer prevalecer su marca personal haciendo gala de egocentrismo o, en todo caso, se identifica con su discurso, que se utiliza el “yo” para:

- Enfatizar el sujeto de la oración:

*Yo puedo tener mis propias ideas

- *Yo voy a Perú y yo iré con mi familia
- *Yo puedo dormir porque no hay ruidos
- Emitir el hablante una opinión:
 - *Yo creo que Estados Unidos no necesita de Cuba como intermediario
 - *Yo pienso que hay ventajas y desventajas
- Mostrar una actitud, un anhelo:
 - *Bueno, yo en mi opinión
 - *Si yo fuera embajador
 - *Yo trataría de cambiar esa situación con más ejercicios
 - *yo espero visitar Machupicchu
 - *por eso yo prefiero la Navidad toda la vida
- Recordar un hecho del pasado:
 - *yo solía tomar un tipo de taxi *Yo recuerdo que vivía en el campo
 - *yo dormí muy bien la noche pasada
- Informar su procedencia:
 - *Yo soy oriundo del estado de Michigan
 - *Yo soy de Nueva York
- Mostrar su molestia o desazón:
 - *El futuro de los niños con obesidad no es bueno, yo tengo pena
 - *Yo pienso que sí, somos prisioneros del progreso
 - *Entonces yo fui *forzado* a hablar español (*forzado*: obligado)
- Revelar un pedido:
 - *me pidió que yo cantara una canción
 - *yo soy un funcionario y me pidieron que yo vaya a Venezuela
- Reiterar algo ya expresado:
 - *como yo mencioné antes, yo solía frecuentar
 - *soy piloto, sí, yo soy un piloto
- Revelar una información:
 - *yo voy para una misión como un diplomático
 - *yo estudio español porque mi esposo tiene un nuevo trabajo en Perú
 - *yo voy a hablar sobre el futuro de la tecnología
- Narrar una acción inmediata:

*entonces yo entré...

*y yo me puse a cantar una canción para niños

▪ Los conectores:

También podemos mencionar la frecuencia de uso de dos conectores de adición: **también** (100 veces), que se utiliza además para afirmar igualdad, conformidad o relación de una cosa con otra; y el adverbio **entonces** (104 veces).

-*entonces*, el objetivo de mi agencia es...

-*entonces*, hay muchas oportunidades para aplicar

-*entonces*, Fernando y su novia

-*entonces*, yo recuerdo que tenía que hablar

-*También* Lynn trabaja como camarera

-*Tambien*, la familia Salinas tiene una casa grande

- *también*, quiero conocer la playa

-y *también*, cuando almorzaban las personas le dijeron una historia.

▪El uso del “going to”:

Hay una expresión muy popular de uso frecuente por los estudiantes angloparlantes: **going to**, una especie de futuro, de algo que va a ocurrir muy pronto. Tiene una frecuencia de uso de 127 veces. Esta forma de expresión lo hemos incorporado en los libros de texto “Perú Spanish”. Aparece en el capítulo V del nivel inicial, página 87, pues lo consideramos una transferencia positiva del inglés al español. Dada la familiaridad y proximidad de esta forma, los estudiantes lo asimilan rápidamente. El comentario de Chambers (1991:27), citado por Galindo Merino (2011:166), es elocuente, al señalar que “la creencia de que el idioma extranjero debe ser utilizado como medio de enseñanza y aprendizaje parece ser compartido por muchos profesores”. Un poco más enfático es Weschler (1997:2), al afirmar que “mejor pensar en la inevitable influencia de la L1 en la L2 como una ayuda potencia o como una herramienta”. Se ha comprobado que se utiliza el “going to” para distintos fines, como:

- Expresar futuro de forma afirmativa:

*El próximo año *voy a ir* a Perú

*Ella va *a ir* después del trabajo

**Voy a trabajar* en Bogotá

- Expresar futuro de forma interrogativa:

*¿Y usted *va a ir* con toda su familia?

- *¿Es la primera vez que *va a conocer* Lima?
- * ¿Usted cree que mi familia *va a estar* segura en ese país?
- Indicar futuro de forma negativa:
 - *No, no *voy a ir* con toda mi familia
 - *su vida futura no la *va a pasar* cómoda
 - *las drogas no *van a desaparecer*
 - *Nosotros no sabemos qué *va a pasar*
- Indicar una decisión ya tomada:
 - *Mis hijos *van a estudiar* en Perú
 - *Yo *voy a cantar* primero
- Compartir una información:
 - *Ella *va a estar* en Boston
 - *Tengo cuatro hijos y *voy a estar* feliz en ese país
 - *Sus abogados *van a recibir* 60.000 dólares
- Indicar señal de duda o incertidumbre:
 - *no sabemos qué *va a pasar* sino hay algunos indicios...
 - *Depende a dónde *voy a trabajar*
 - *es una posibilidad que *voy a trabajar* en Brasil
 - *probablemente *voy a ganar* un poco más de dinero
- Iniciar una disertación:
 - *Okey, *voy a hablar* sobre la obesidad infantil
 - *Gracias, *voy a empezar* con los grandes peligros que viven...
- Manifestar idea de continuidad:
 - *pero *van a seguir* esos tipos de dinastías
 - *Fernando y su novia *van a seguir* buscando el vestido en otras tiendas

6.5.2. Las colocaciones léxicas

Potenciar el proceso de enseñanza–aprendizaje debe ser el objetivo de todo profesor de idiomas. En ese sentido, la variedad de materiales didácticos incentiva a un mejor desempeño del discente y lo invitan a una actitud expectante. Una innovadora propuesta es el rubro de las colocaciones léxicas que han empezado a ser usadas en el aula de idiomas y que en un inicio se

consideraba apropiada para estudiantes de niveles avanzados, pero que, como vamos a mostrar, también se pueden utilizar con discentes de cualquier nivel.

En las grabaciones que forman parte del corpus de la investigación hemos hallado algunas colocaciones léxicas que presentamos en el gráfico 81. La pionera de esta nueva alternativa didáctica es Corpas Pastor (1996:66), quien define las *colocaciones* como “unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen por sí mismas actos de habla ni enunciados”; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica. Molero y Salazar (2012:79) añaden que una colocación es “un fenómeno combinatorio condicionado por la repetición y el uso tradicional en lugar de la lógica o la semántica”.

Quien ha profundizado mucho en el tema es Marta Higuera (2006:4). Su reconocido trabajo en este campo es, como ella reconoce, “para hacer conscientes tanto a los profesores y los estudiantes de ELE de la necesidad, utilidad y rentabilidad de la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el aula de español; así como proporcionar herramientas y materiales a los profesores de ELE”. Inicialmente se tuvo la creencia de que las colocaciones léxicas debían ser enseñadas a los estudiantes de nivel avanzado, pero, como afirma Higuera y con quien estamos de acuerdo, es que podemos empezar a trabajar desde los niveles iniciales.

A través de las colocaciones podemos mejorar la competencia léxica de los discentes, ayudarlos a esquivar los errores de producción y fomentar el desarrollo de las estrategias comunicativas a través del discurso natural. Así Molero y Salazar (2012:80) señalan que el conocimiento de las colocaciones “ayuda al alumno a predecir las palabras que puede encontrar con otras, facilitándole la comprensión de textos orales y escritos”.

Una *colocación* es fuente de combinación de palabras, de lexemas con cierta afinidad en cuanto a su significado. En las colocaciones léxicas una palabra selecciona a la otra. Por ejemplo: *pedir democracia* (combinación del verbo *pedir* y el sustantivo *democracia*:V+S), refiriéndose a la situación actual de Venezuela. Esta colocación léxica demanda el deseo de quienes anhelan vivir en un ambiente democrático. En este caso, el discente ofrecía una respuesta sobre la situación actual de Venezuela, por lo que ambos son lexemas con cierta afinidad. Muy diferente es la expresión *pedir un café*, que simplemente se trata de una combinación libre.

Otro ejemplo similar es *reciclaje de papel*. Todos conocemos el verbo *reciclar*, así como *papel*. Si unimos ambos lexemas nos da la idea de participar de una tarea mundial para evitar la

contaminación y ayudar al medio ambiente. Pero es diferente *recoger un papel*, que se trata de una combinación libre de palabras. El verbo *recoger* no establece una relación típica con el material hecho con pasta de fibras de vegetales denominado papel.

Un tercer ejemplo para mostrar la diferencia entre colocaciones léxicas y combinaciones libres son: *pobre hombre*. Nuestro español es un idioma rico en matices y podemos discernir que ambos sustantivos evidencian un comentario de compasión por el estado de ánimo de un hombre. Pero también esa expresión puede tener un direccionamiento despectivo porque se trata de alguien que actúa de forma incorrecta, que es un mediocre. A lo mejor es un hombre que no tiene grandeza de espíritu, que vive alejado de la realidad. Pero, si decimos *hombre pobre*, es casi seguro que nos referimos a una combinación libre que evidencia a un hombre sin recursos económicos que necesita de la caridad humana. Hay muchas colocaciones léxicas que aparecen en el corpus, tal como se muestran en el cuadro 27:

Colocativo	base	significado
-acuerdo	bilateral Nm + Adj.	Tratado acordado por dos personas o entidades <i>bilateral agreement</i>
	Multilateral Nm + Adj.	Convenio con varios lados o aspectos relacionados <i>multilateral agreement</i>
	de confidencialidad Nm+prep. + nf	Secreto, arreglo que solo pueden saber partes interesadas. Discreción absoluta. <i>confidentiality agreement</i>
-ataque	cibernético nm+ Adj.	Acción criminal que daña el sistema de las computadoras <i>cyber attack</i>
-amenaza	mundial nf+ Adj.	Intención de causar algún mal a nivel global <i>global threat</i>
-asumir	un cargo, una posición V+ Art. +S	Tener nueva posición laboral / tomar partido por algo <i>assume a position</i>
-bajar	los costos, los precios V+ Art. +S pl.	Reducir costos, hacer descuentos <i>lower the prices, have discounts</i>
-carencia	de oportunidades Nf +prep. Nf pl.	Escasez de empleo, educación, que no hay oportunidades <i>lack of opportunities</i>
-causar	una reacción V+ Art. Nf	Acción de respuesta a una acción o estímulo <i>cause a reaction</i>
-cambiar	de opinión V+ prep. +Nf	Variar su idea, juicio o concepto <i>change your mind</i>
-capacidad	de diálogo Nf +prep. +Nm	Resolver diferencias a través de la palabra, el entendimiento <i>speaking ability</i>
-cesación	de pagos S+prep. +Nm pl.	Suspensión, insolvencia para honrar una deuda <i>to default</i>
-celebrar	Efusivamente	Consecuencia de congratularse, gozar intensamente

	V+ Adv.	<i>celebrate effusively</i>
-contraer	Matrimonio V+ S	Casarse, los cónyuges adquieren derechos y obligaciones <i>to get married</i>
-completamente	incapacitado Adv.+Adj.	Incapaz de valerse por sí mismo física o psíquicamente <i>completely disabled</i>
-conseguir	el objetivo V+ art. +S	Lograr el fin que se quiere alcanzar <i>reach the objective</i>
-controlar	la violencia V+art. +S	Dominar un acto o actividad de alguien que usa la fuerza <i>to stop the violence</i>
-cometer	un error V+ art. + S	Hacer efectiva una acción desacertada, errar, equivocarse <i>make a mistake</i>
-comenzar	una guerra V+ art. + S	Declaración formal del inicio de una acción bélica <i>to start a war</i>
-constante	preparación Adj.+ S	Consciente entrenamiento para estar listos, equilibrado <i>to constantly prepare</i>
-consentimiento	previo S+ Adj.	Actitud de consentir, de autorizar por anticipado <i>prior consent, beforehand</i>
-correr	peligro V+ S	Estar expuesto a situación de riesgo o amenaza <i>to be in danger</i>
	un rumor V+ art. +S	Difusión adrede de información con determinado efecto <i>to rumor, to gossip</i>
-crear	humo V+ S	Cortina de humo, acción para evitar que la gente lo sepa, provocar humo <i>make a distraction</i>
-crimen	cibernético S+ Adj.	Acto criminal que daña el sistema de las computadoras <i>cyber crime</i>
-cumplir	ordenes V+ S pl.	Acatar o consentir una orden, requerimiento o directiva <i>to obey orders</i>
-dar	<u>un golpe</u> de Estado V+ Art. +S + prep. + S	Medida grave y violenta para usurpar poderes del Estado <i>military coup</i>
	apoyo V+S	Favorecer, patrocinar a una persona para conseguir algo <i>give support</i>
	ánimos V + S pl.	Dinamizar el estado anímico, alentar a una persona <i>give encouragement</i>
	felicidad V+Sf	Transmitir estado de ánimo de alegría, satisfacción <i>make me happy</i>
	respaldo V+ Sm	Apoyo o protección a alguien <i>give support</i>
	cuenta V +S	Rendir información de una realidad sustancial <i>give an account</i>
	hospedaje V+S	Albergar, alojar a alguien como huésped <i>to be hospitable</i>
	pena V +S	Tener o sentir compasión por alguien <i>feel sorry, feel sorry for</i>

-darse	cuenta V + Sf	Comprender, percatarse de algo <i>to realize</i>
-desempeñar	un cargo, una posición V+ art. + Sm	Cumplir, realizar funciones laborales <i>to carry out a position</i>
-derechos	humanos S pl. + Adj.	Garantías, protección de la integridad física o dignidad moral de una persona <i>human rights</i>
-derecho	de vivir S+ prep. + V	Derecho fundamental que preserva la posibilidad de vivir <i>right to live</i>
-desear	ser madre V+ V semiaux. + S	Anhelo de una mujer por engendrar, procrear <i>want to be a mother</i>
-decisión	desafortunada S+ Adj.	Determinación sin fortuna o suerte <i>unfortunate decision</i>
-desobedecer	las leyes V+ art. + S	No hacer caso, no obedecer una norma jurídica <i>disobey the laws</i>
-declarar	la guerra V+ art. + S	Notificación formal de comenzar un acto bélico <i>to declare war</i>
-diferencia	abismal S+ Adj.	Desacuerdo o discrepancia muy profunda <i>big difference</i>
-dispuesto	a dialogar Adj. + prep. + V	Con ganas de hablar para encontrar una solución <i>to be willing to speak</i>
-diferencia	de opinión S + prep. + S	Oposición o controversia sobre una idea, juicio o concepto <i>difference of opinions</i>
-dolor	intenso S+ Adj.	Sensación aflictiva, sufrimiento muy fuerte <i>intense pain</i>
-enfermedad	terminal S+ S	Alteración de la salud que está en su fase final. Incurable <i>terminal disease</i>
-estar	dispuesto V+ Adj.	Con ganas, decidido para hacer algo <i>to be available</i>
	sufriendo V+ V	Experimentar, padecer una etapa de dolor físico o moral <i>to be suffering, to be in pain</i>
-elegir	autoridades V +S	Tener la potestad de seleccionar a su representante <i>to elect authorities</i>
-evitar	conflictos V+ S	Intención de impedir enfrentamientos, situaciones difíciles <i>to avoid conflicts</i>
	la guerra V + art. + S	Rechazar, apartarse de una acción bélica <i>to avoid war</i>
Experiencia	militar S+ Adj.	Gozar de habilidades y destrezas sobre la milicia, la guerra <i>military experience</i>
-filosofía	de la derecha S+prep. +art.+ S	Razonamientos que avalan diferencias sociales <i>conservative ideology</i>
-fuerza	de voluntad S+ prep. + S	Capacidad humana para esforzarse y no claudicar <i>willpower</i>
-ganar	apoyo	Tener respaldo, ser favorecido y aceptado

	V+ S	<i>to gain support</i>
	suficiente V+Adj.	Tener una remuneración adecuada para sus necesidades <i>to earn enough</i>
-gran	problema Adj. + S	Situación de difícil solución, dificultad desmedida <i>big problem</i>
-gravemente	herido Adv. +Adj.	Con lesiones o heridas muy serias. <i>mortally wounded</i>
-golpe	de suerte S+ prep. + S	Suceso inesperado y condicionado por la fortuna <i>stroke of luck</i>
-gente	negligente S+ Adj.	Personas que no se aplican, son desatentas e irreflexivas <i>negligent people</i>
-guerra	económica S+ Adj.	Acciones para manipular las finanzas y la economía <i>economic war</i>
	feroz S+ Adj.	Acción represiva, lucha con mucha agresividad <i>total war</i>
-hacer	un cambio V+ art. + Sm	Reemplazar, modificar <i>to make a change</i>
	<u>cumplir</u> las leyes V+ V+ art.+ S pl.	Exigir el cumplimiento y respeto de las leyes <i>to enforce the laws</i>
	la paz V+ art. +S	Promover la reconciliación <i>to make peace</i>
-hacerla	difícil	Complicar las cosas <i>make things difficult</i>
-haber	miedo S+ Adj.	Sensación de temor y angustia por un inminente peligro <i>be afraid</i>
-ir	de inmediato V+ prep. + Adj.	Acudir rápidamente <i>go immediately</i>
-llegar	a acuerdos/ un acuerdo V+ prep. + S pl.	Pactar, concertar bajo intereses recíprocos <i>reach an agreement</i>
	puntualmente V+ Adv.	Arribar a tiempo respetando la hora preestablecida <i>arrive on time</i>
-mantener	los acuerdos V+ art. + S	Respetar lo pactado <i>to respect the agreements</i>
	una opinión V+ art. + S	Ser invariable con su idea, comentario o juicio <i>to respect the opinion</i>
	sus pretensiones V+ posesivo+ S	No modificar sus aspiraciones <i>maintain their pretensions</i>
	su posición V+ posesivo+ S	Ser invariable con su postura, función o algo concertado <i>maintain your position</i>
-mejorar	las relaciones V+ art. + Sf pl.	Estimular, hacer una cosa mejor <i>improve relationships</i>
-mostrar	prepotencia V+ S	Exhibir soberbia y arrogancia <i>to show arrogance</i>
-movimiento	criminal	Individuos unidos para concertar alrededor del crimen

	S+ adj.	<i>organized crime</i>
-mucho	contraste Adv. + Sm	Existencia de notable diferencia o contraposición <i>a lot of contrast</i>
-negocio	lucrativo S+ Adj.	Actividad que produce lucro o ganancia <i>lucrative business</i>
-obesidad	infantil S+ adj.	Enfermedad crónica por sobrepeso o exceso de grasa en infantes <i>childhood obesity</i>
-ofrecer	un favor V+ art. + S	Gesto de compromiso para dar apoyo o asistencia <i>offer a favor</i>
-país	de contrastes S+prep. +S	Territorio intenso, diverso y variado <i>country of contrasts</i>
	peligroso S+ Adj.	Nación que implica riesgos <i>dangerous country</i>
-pedir	la cuenta V+ art. +Sf	Solicitar la factura <i>to ask the account</i>
	la paz V+ art.+ Sf	Demandar la reconciliación <i>ask for peace</i>
	democracia V+ S	Demandar restauración del sistema de gobierno donde el pueblo es soberano <i>demand democracy</i>
-pegarle	un tiro V+ art. + S	Impactar, realizar un disparo con arma de fuego <i>shoot him</i>
-poner	en práctica V+ prep. + S	Realizar un proyecto o plan <i>put into practice, put into action</i>
	en orden V+ prep. + S	Ordenar algo con determinado criterio, como corresponde <i>tidy, tidy up</i>
	en duda V+ prep.+ S	Dudar, no estar seguro sobre lo que se expresa <i>put on doubt</i>
-ponerse	nervioso V+ Adj.	Inquietarse, persona que tiene los nervios excitados <i>get nervous</i>
-ponerse	de acuerdo V+ prep. + S	Pactar, concertar bajo intereses recíprocos <i>to agree</i>
-proceso	de paz S+ prep. + S	Conjunto de acciones para superar las tensiones, promover la concordia <i>peace process</i>
	de democracia S+prep.+S	Ejercicio soberano de un pueblo por el poder que ostenta <i>democracy process</i>
	legal S+ Adj.	Conjunto de actos jurídicos <i>legal process</i>
	de fecundación S+ prep. + S	Fusionar células sexuales para crear un nuevo individuo <i>fertilization process</i>
-promover	la paz V+ art. +S	Fomentar o favorecer la reconciliación <i>to promote peace</i>
-prometer	amarse V+ Adj.	Asumir un compromiso de amar <i>promise to love</i>

-profundamente	convencido Adv. + Adj.	Tener razones y argumentos para creer algo con firmeza
-quedar	embarazada V+ adj.	Estado de preñez, que ha concebido <i>get pregnant</i>
-recibir	la oportunidad V+ art. +S	Gozar de condiciones ventajosas para hacer algo <i>have the opportunity</i>
-relación	sensata S+ adj.	Trato prudente y de buen juicio <i>sensible relationship</i>
-relaciones	resquebrajadas S pl.+adj.	Vínculos deteriorados, que estan en su peor momento <i>cracked relationships</i>
-región	conflictiva Sf+ adj.	Territorio con fricciones, disputas y muchos problemas <i>troubled región, region in conflicts</i>
-renovar	contrato V+ S	Continuar, reanudar el acuerdo <i>renew contract</i>
-respetar	acuerdos/ el acuerdo V + Sm pl	Mantener estrictamente lo pactado <i>respect the agreements</i>
-responsabilidad	personal Sf + adj.	Que las obligaciones corresponden a una persona <i>personal responsibility</i>
-resultar	ilesos V + adj.	Que no ha recibido ningún daño o lesión <i>not have injuries</i>
-resultados	positivos Sm pl. + adj.	Efectos y consecuencias beneficiosos <i>positive results</i>
-sacar	adelante V+ Adv.	Llevar algo a feliz término <i>get ahead</i>
	una ley V + art. + Sf	Promulgar o derogar norma establecida por la autoridad <i>promulgate a law</i>
-salario	mínimo S+ adj.	Remuneración mínima por servicios prestados <i>minimum salary</i>
	retroactivo S+ adj.	Actualización de salario establecido <i>retroactive salary</i>
-salir	airoso S+adj.	Ejecutar algo con éxito <i>succeed</i>
-sentirse	cómodo V+ adj.	Que se siente bien, con agrado. Gozar de facilidades <i>to feel comfortable</i>
-sentir	Admiración V + Sf	Valoración positiva, admirar algo o a alguien <i>feel admiration</i>
-sentimientos	reprimidos S+ Adj.	Estar impedido o no poder expresar su estado de ánimo <i>repressed feelings</i>
-sexo	frío S+ adj.	Acto sexual sin placer <i>sex without pleasure</i>
-solía	<u>tomar</u> decisiones V+V+ Sf pl	Acostumbraba decidir <i>I used to make decisions</i>
-solución	pacífica	Conseguir resultados sin violencia

	S+ adj.	<i>peaceful solution</i>
-solucionar	disputas V + S pl.	Resolver positivamente conflictos <i>to solve disputes</i>
-sufrir	ataques V+ Sm pl.	Ser blanco de actos violentos o irrespetuosos <i>suffer attacks</i>
-surtir	afecto V + S.	Algo que dio resultados <i>have affection</i>
-tener	apoyo V+ S	Estar respaldado <i>have support</i>
	dudas V + S	Incierto, no saber qué decidir <i>to have doubts</i>
	la oportunidad V+ art. Sf	Estar en condiciones, autorizado para un nuevo intento <i>have the opportunity</i>
	responsabilidades V + S pl.	Estar comprometido en el cumplimiento de obligaciones <i>to have responsibilities</i>
	más atención V+ adv. + S	Perceptivo, estar más concentrado y atento <i>have more attention</i>
	sentimientos V + S	Ser vulnerable a emociones o estados de ánimo <i>have feelings</i>
	sueños V+ S	Aspiraciones naturales, deseos de superación <i>have dreams</i>
-tomar	decisiones/una decisión V + S	Asumir algo con firmeza y determinación <i>take decisions</i>
	responsabilidades V + S	Aceptar el cumplimiento de obligaciones <i>take responsibilities</i>
	Interés V + S	Actitud de poner más atención, actuar con mayor criterio <i>be interested</i>
	vacaciones V + S	Vacacionar, suspender actividades varias para descansar <i>take a vacation</i>
-trabajar	juntos V + Adj.	Realizar actividad física o intelectual en conjunto <i>work together</i>
-tratar	de convencer V + prep. + V	Persuadir <i>try to convince</i>
	de aprender V + prep. +V	Que intenta adquirir el conocimiento de algo <i>try to learn</i>
-tratado	de libre comercio S+ prep. + Adj. + S	Acuerdo comercial vinculante entre dos o más países <i>free trade agreement</i>
-triste	realidad Adj. + S	Existencia real de algo que nos aflige <i>sad reality</i>
-totalmente	enamorados Adv. + Adj.	Profundamente inmerso en un estado que denota amor <i>totally in love</i>
-usar	la cabeza V+ art.+S	Pensar, actuar con juicio <i>act with judgment</i>

-valer	la pena V + art. + S	Aquello que sí merece <i>worth</i>
-voz	brusca S + Adj.	Sonido producido por el ser humano abrupto y áspero <i>gruff voice</i>

Cuadro 27. Las colocaciones léxicas encontradas y analizadas en el corpus de la investigación

Capítulo 7. Propuesta didáctica del libro “Perú Spanish”

Un punto de apoyo para el trabajo pedagógico del docente de idiomas es, sin duda, el material de soporte, llámese libros de texto, una herramienta al servicio del profesor que desea incrementar sus recursos didácticos.

Con la intención de transmitir a los estudiantes de ELE las ideas de nuestra estrategia comunicativa interactiva, ECI, hemos elaborado cuatro libros de texto denominados *Perú Spanish* para trabajar con los estudiantes de los niveles inicial, intermedio, avanzado y conversacional. Los libros de texto *Perú Spanish* están desarrollados con un componentes cultural y diseñados con la intencionalidad de promover en los estudiantes una competencia lingüística comunicativa que les permita hablar y comunicarse con fluidez. En ese sentido, hemos seleccionado temas que ayuden al estudiante a analizar, comparar y asociar ideas que propulsen la interacción, factor que promueve el aprendizaje a través de la negociación del significado.

Los materiales son auténticos, trabajados de manera didáctica teniendo en cuenta los resultados que arrojó el corpus de la investigación. Además, están diseñados con muchas imágenes por el poder de comunicación que tiene una representación gráfica y reconociendo que el español es una lengua viva. Cada unidad didáctica tiene ejercicios de afianzamiento gramatical y una serie de diálogos para promover el aspecto comunicativo, con la idea de que el alumno se involucre de manera rápida en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de los años hemos conocido las reacciones de los estudiantes al hacer uso de los materiales y, por ello, se ha tenido en cuenta al propio estudiante en tres aspectos: como individuo, como un agente social y como un hablante que mayormente tiene diferencias culturales con su instructor pues proviene de una cultura diferente. Los textos también están orientados hacia los aprendientes autónomos y a quienes pueden mejorar sus habilidades en la lengua española por su propio esfuerzo, aprovechando los materiales del libro que están diseñados para hacer fácil su uso, con una gramática básica y progresiva.

Se han considerado, además, materiales que tienen motivaciones lingüísticas y culturales auténticas y bajo distintos contextos de comunicación. El 90% de los materiales está trabajado en el idioma objetivo. El otro 10% lo constituyen textos, recomendaciones o traducciones en inglés

que permiten cierta comodidad a los aprendientes que gustan de aprender con algunas actividades en su lengua materna. Se trata de promover un aprendizaje activo y ayudar a que se desenvuelvan con naturalidad en situaciones reales. También hemos tenido en cuenta los conocimientos previos que el aprendiz ya tiene de su lengua natural y, por eso, abordamos aspectos gramaticales y léxicos que guardan cierta relación con el idioma español para facilitar la consideración de estructuras pragmáticas, culturales y lingüísticas de su propia lengua. Así tendrá mayor empatía con los materiales y estará animado a leer, aprender y practicar.

Los libros de Texto *Perú Spanish* toman las sugerencias y alcances del MCERL. El nivel A1 y A2 del MCERL es el nivel 1-2 de *Perú Spanish* (este libro ya ha sido publicado en los Estados Unidos). El nivel B1 y B2 es el libro intermedio. Y el nivel C1 y C2 del Mcerl es el libro de nivel avanzado. El cuarto libro “Charlas de café” es esencialmente conversacional para estudiantes que quieren afianzar sus conocimientos y ampliar su léxico.

Los cuatro libros guardan relación con las indicaciones del MCERL (2002: 4.1.1., p. 67) en el sentido que “cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los estudiantes tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos...” Los ámbitos a los que alude el MCER son: personal, público, profesional y académico. Además, el MCERL (2002: 8.2.1., p. 167) trata de incentivar el plurilingüismo y la diversidad lingüística. Nosotros valoramos la diversidad de las culturas y fomentamos las habilidades y destrezas de los estudiantes para facilitar la diversidad lingüística. Como refiere el Mcerl, relativo a las consideraciones y medidas relativas a los currículos “debe tomarse en cuenta el papel que cumplen estas consideraciones y medidas en la educación lingüística en general, ya que los conocimientos lingüísticos, las destrezas lingüísticas y la capacidad de aprender no solo desempeñan un papel específico en la lengua dada, sino también un papel transversal o transferible entre las lenguas”. Cada unidad didáctica presenta las siguientes características:

- Un lenguaje simple, sencillo, con un progresivo incremento de verbos y el vocabulario, con énfasis en los elementos socioculturales y sociolingüísticos. La intención es ayudar al estudiante para que establezca un control cognitivo de sus competencias.
- Su elaboración, diseño y desarrollo está de acuerdo a las necesidades del estudiante, con una gradual aparición de herramientas para que pueda familiarizarse con el léxico, la gramática, los

verbos y sus conjugaciones. Los criterios de secuenciación se encaminan hacia el aprendizaje significativo, por ello fomentamos los procesos cognitivos.

- Los textos pretenden potenciar la competencia comunicativa. Por ello son cortos, elaborados con un lenguaje divertido, promoviendo las coincidencias, los diálogos que ayudan a facilitar la conversación apropiada.
- Todos los materiales están planificados para que tanto el docente como el estudiante sepan que tienen una herramienta para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La nueva información, la explicación sobre algún tema gramatical, o nuevos conocimientos, están adecuados para promover una estructura cognitiva en el estudiante, apoyar una rápida asimilación y comprensión.
- Consideramos que, después de cada tema o tópico, es válido que el aprendiente practique y se ejercite. Promovemos las tareas de repaso que permiten asimilar con mayor énfasis los nuevos contenidos lingüísticos, incentivar sus destrezas y habilidades.
- Cada unidad didáctica está formulada para promover un ambiente discursivo, mostrar un área de interés. Por eso hay estructuras elaboradas para dar nuevos conocimientos, incentivar al auto aprendizaje, familiarizarse con las funciones lingüísticas, practicar con las tareas y al final de cada unidad revisar sus conocimientos y experiencias nuevas con un ejercicio de revisión con respuestas múltiples. Así el estudiante puede confirmar su nivel de afianzamiento.
- Con respecto a la gramática, la hemos desarrollado partiendo de lo más fácil para llegar a lo más complejo. En medio de textos divertidos y amenos damos cuenta de los aspectos gramaticales de forma explicativa y otras veces implícita, pero siempre preponderando su aspecto significado y funcional, ecléctico y discursivo. En el nivel inicial enseñamos a conjugar los verbos en los tiempos simples: presente, pretérito, futuro, condicional simple. En el segundo nivel enseñamos los tiempos compuestos: imperfecto, pretérito perfecto, el pretérito pluscuamperfecto y el modo gramatical subjuntivo presente e imperfecto. En el libro del nivel avanzado hacemos una revisión de todos los tiempos simples y compuestos, así como las formas no personales y el modo subjuntivo.

- La producción lingüística de los libros de texto están dotados de recursos gramaticales, léxicos y funcionales. Se pretende en todo momento fomentar la adquisición de las destrezas lingüísticas bajo una serie de actividades comunicativas en contexto.

7.1. Los libros de texto *Perú Spanish*

Sabemos muy bien que todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua requiere de un método, de un direccionamiento pedagógico que permita al docente guiar de forma explícita o implícita el trabajo en el aula. Estos libros están desarrollados y diseñados bajo la estrategia pedagógica del ECI con la intención de promover en los estudiantes una competencia lingüística comunicativa que les estimule a hablar y comunicarse con fluidez. Los materiales son auténticos, trabajados considerando las necesidades e inquietudes que el aprendiente puede tener al momento de involucrarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos de estos materiales son genuinos, forjados dentro de las aulas durante el trabajo cotidiano con estudiantes de todos los niveles, diferentes tipos de personalidad (intuitivos, juiciosos, extrovertidos, perceptivos, espontáneos, interiorizados), disímiles con sus estilos de aprendizaje, con intereses diversos y de elevado nivel educativo (de acuerdo a las encuestas realizadas el 65% de los aprendientes-diplomáticos de carrera- tienen el grado de magíster).

Como se ha indicado, a través del ECI abrimos las puertas a todas las técnicas, estrategias y enfoques que aparecieron desde inicios del siglo XX y aprovechamos lo mejor que nos brinda cada una de ellas para insertarlos, integrarlos y optimizarlos bajo un pensamiento ecléctico. De esta manera conciliamos valores, ideas para hacer más atractiva la propuesta comunicativa. Los libros de texto *Perú Spanish* están dirigidos a jóvenes y adultos de habla inglesa, pero puede ser adaptado para nativos de otros idiomas. Con un lenguaje sencillo ponemos en contexto materiales gramaticales y textos amenos para promover el input comprensible de los discentes y para que los profesores tengan una buena herramienta interactiva.

Durante años de labor pedagógica hemos recopilado materiales diversos, entre ellos historias reales y experiencias propias contadas por los propios estudiantes, quienes al percibir situaciones empáticas dentro del aula han contribuido espontáneamente. Los gustos y preferencias, las estrategias que ayudaron y permitieron mejorar el aprendizaje en el aula fueron tomados en cuenta a la hora de elaborar los materiales que contienen los libros de texto.

Muchos de esos materiales proceden también de audios grabados a los estudiantes durante su entrenamiento, como una forma de familiarizarlos con los simulacros de exámenes que ellos deben afrontar al final de su entrenamiento. También hay material incorporado del corpus de esta tesis como una forma representativa de los errores, actitudes, conducta y aciertos de los estudiantes. Y por supuesto, se ha utilizado en forma conveniente toda esa cantidad de audios en material didáctico encaminado a la enseñanza de idiomas. Las colocaciones, las conductas lingüísticas y todo aquello que sirve para el campo léxico-semántico han sido insertados en los libros *Perú Spanish*. En ese sentido, coincidimos con Tolchinsky (2014:13) cuando afirma que “a partir de la observación y el análisis de la actuación, de lo que la gente hace con la lengua, es posible desarrollar teorías explicativas. Es decir, teorías que explican cómo funciona el lenguaje y cómo se adquiere”.

En el libro del nivel inicial, por ejemplo, hemos dado importancia a las experiencias personales de los estudiantes, así como las funciones comunicativas y aspectos gramaticales que son mostradas de manera explícita e implícita. En los libros de texto hay lecturas elaboradas sobre situaciones cotidianas. Se trata de fomentar el diálogo, mantener una constante interacción. El nombre del libro del nivel inicial ha sido tomado en homenaje al país de origen del autor y el término *spanish* cuya traducción es el vocablo “español”, el idioma que promovemos en los Estados Unidos de América. Consta de 14 capítulos con una estructura flexible para permitir cursos intensivos, como los que se desarrollan en las escuelas de idiomas de EE.UU., donde los empleados del gobierno aprenden en programas de inmersión de 5 a 6 horas diarias de clases.

En cada capítulo proporcionamos información gramatical, ejercicios de práctica con vacío de información para promover un aprendizaje inductivo, actividades de repaso y textos variados y divertidos con la finalidad de fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas receptivas (comprensión auditiva y comprensión lectora), y productivas (expresión oral y expresión escrita). Todo ello considerando las recomendaciones hechas por el MCER (2002:26) acerca de los niveles comunes de referencia (ver cuadro 28), y adaptando cierta información acorde con las características de los estudiantes, en su mayoría diplomáticos de carrera.

NIVEL	SUB NIVEL	DESCRIPCION
Nivel A Usuario Básico	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
Nivel B Usuario Independiente.	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
Nivel C Usuario Competente	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Cuadro 28. Los niveles propuestos por el MCERL

Todo el material didáctico que se presenta en los cuatro libros ha sido expuesto en el aula de idiomas por el autor. Las vivencias experimentadas a través de los años en la docencia pusieron a prueba los materiales, los que han sufrido una suerte de adaptación, contraste y mejoras para conseguir que los aprendientes se sientan cómodos y usen los libros como recursos válidos para los objetivos que están inmersos.

Los materiales llevan una estructura tomando en cuenta: su contenido, los objetivos deseados, la promoción del discurso, una explicación explícita e implícita de la gramática y una diversidad de ejercicios con contenido gramatical y funcional de la lengua que pueden incluso permitir al estudiante autoeducarse.

7.1.1. Nivel inicial (A1 y A2) en *Perú Spanish*

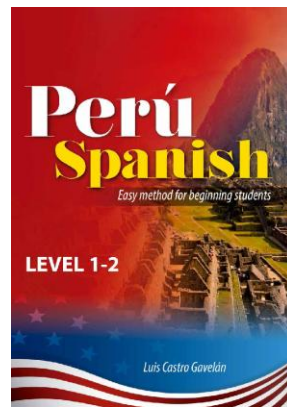


Gráfico 84. La carátula del libro del nivel inicial que utilizamos como material de apoyo en las clases de español como segunda lengua

Los 14 capítulos están elaborados para trabajar en el aula alrededor de 260 horas. Al finalizar el estudiante debe estar en capacidad de comprender y elaborar frases y expresiones de uso frecuente, funciones comunicativas como saludar, preguntar y responder sobre la familia, los lugares de interés, compras y ventas, oficios y profesiones. También preguntar y responder la hora, averiguar por la dirección de un local; interactuar en un restaurante, un hotel, en el aeropuerto, requerir diversos servicios.

El estudiante puede transmitir mensajes, comunicarse utilizando el presente, pretérito y futuro del indicativo. También puede hacer uso de los principales verbos reflexivos y el condicional. Por razones de estrategia pedagógica y en mérito a que muchos estudiantes son diplomáticos representantes de los Estados Unidos, obviamos el pronombre Tú en este nivel. El tuteo va en el libro para estudiantes de nivel intermedio.

Cada capítulo tiene material gramatical que es explicado de forma didáctica y luego hay ejercicios de comprensión. También hay textos elaborados de acuerdo a la gramática que se quiere enseñar. Asimismo, hay un incremento gradual de palabras nuevas, de un léxico que permita, según el Mcer, comprender y dejarse entender en situaciones cotidianas.

Los textos socioculturales sugieren una práctica oral que ayudan a desarrollar la destreza oral y por ende la ansiada competencia comunicativa. Al final de cada capítulo hay una página para recordar el vocabulario y las expresiones más destacadas. Finalmente, y como corolario, hay un ejercicio de repaso con múltiples respuestas. Si el estudiante consigue dominar el contenido de un capítulo, estará en condiciones de hacer esa tarea final que casi siempre tiene más de 25 ejercicios con respuesta múltiple. Se trata de comprobar la asimilación de los contenidos presentados. Además de este libro de texto En el gráfico 84 puede verse el índice de los contenidos de los cinco primeros capítulos del Libro 1-2:

Otros recursos didácticos de apoyo en este nivel son los ejercicios de tópicos con mayores inconvenientes para los estudiantes, por ejemplo, el uso de los verbos Ser y Estar. Se intenta a través de gráficos y tareas con vacío de información apoyar el aprendizaje del discente.

Ejercicio


1. Él de pie.
2. Laura bonita e interesante.
3. Él no sentado.
4. Rosa de Estados Unidos.
5. Los amigos en la iglesia.
6. La mochila en la mesa.
7. Miguel y Andrés en el restaurante.
8. Yo un ciudadano americano.
9. Ellos en Guatemala.
10. Ellas mujeres.


Grande, pequeño, interesante


Grande big	Gordo fat, thick	Débil weak	Sucio dirty
Delgado thin	Rápido fast, quick	Bonita pretty	Limpio clean
Bueno good	Lento slow	Mojado wet	Alto high, tall
Interesante	Fuerte strong	Seco dry	Bajo short, small
Aburrido bored	Divertido funny	Vacio empty	Nuevo new / Viejo old


Poner el adjetivo o los verbos SER o ESTAR



Tim.....alto


Karina es.....



Ana
bonita. Ella
en Las Vegas.


Mia.....divertida, pero Olivia es.....


Olivia es.....


Hardy.....delgado, pero
Laurel es.....


El avión es.....


La mesa.....
limpia.


El vaso.....vacío.


El vaso está.....


El perro está.....



Elenasucia

Gráfico 85. Actividades para practicar el uso de los verbos “ser” y “estar”, y el uso de adjetivos básicos

Del mismo modo existe un interés especial por explicar a los discentes la conjugación de los verbos, en este caso, el presente de indicativo. Se trata de involucrar al estudiante en el mundo de la gramática del español y por eso intentamos hacerlo de la forma más didáctica.

Además de las tareas y actividades existentes en el libro de texto *Perú Spanish*, también elaboramos tareas adicionales como el gráfico 86.

Primeros verbos
Ejercicio

Miguel... habla... por teléfono.
Ellos... están... en el restaurante

<p>ESTUDIAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ella la lección. - Nosotros todos los días. - Yo español en la escuela. 	<p>ESTAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ud. en la iglesia. - Nosotros en la clase. - Los niños con su padre.
<p>HABLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yo inglés y español. - Juan con el profesor. - Ella francés muy bien. 	<p>TENER</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ella un perro blanco. - Ustedes dos lapiceros. - Nosotros una computadora.
<p>TOMAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ellas Café con leche. - Sandra un taxi. - Yo los libros de la mesa. 	<p>SER</p> <ul style="list-style-type: none"> - El de Rockville, Maryland. - Ella y yo americanos. - Ellos esposos.
<p>TRABAJAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yo todos los días. - Grecia en la oficina. - Ellas con sus amigas. 	<p>VIVIR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ud. en Estados Unidos. - Ana y Alex con sus padres. - Nosotros en Italia.
<p>ABRIR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carlos la puerta. - Nosotros las ventanas. - Ella la cartera. 	<p>CERRAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ellas los libros. - Yo la puerta. - Ustedes la cafetería.
<p>ENTRAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yo a la iglesia. - La madre a la casa. - El con el perro. 	<p>SALIR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nosotros a la calle. - Ellos con la tía de Ana. - Usted con los amigos de José.

Peru Spanish 25

Las actividades de Sofia








<p>7.30 am.</p>  <p>Sofia (limpiar) el piso. Ella (usar) guantes.</p>	<p>9.20 am.</p>  <p>Sofia (hablar) con su hermano. Ella (conversar) 20 minutos.</p>	<p>10 am.</p>  <p>También (escuchar) música. Ella (cantar) y (disfrutar) mucho.</p>
<p>11 am.</p>  <p>Luego (estudiar) y (practicar) su tarea.</p>	<p>5.30 pm.</p>  <p>Por la tarde Sofia (estar) con su novio en el centro comercial. Ella (gastar) \$200.00 y (comprar) dos vestidos y una blusa.</p>	<p>7.30 pm.</p>  <p>Sofia (estar) feliz. Ella (pagar) en efectivo. Sofia (llevar) varias bolsas y (regresar) en un taxi. Sofia (tener) una reunión con su novio esta noche. Ellos (celebrar) su segundo aniversario como novios.</p>
<p>8.30 pm.</p>  <p>Sofia (cenar) con su novio. Ellos (comer) en un restaurante italiano. Y (beber) vino. También ellos (tomar) café. El novio (pagar) con su tarjeta de crédito y (regalar) una propina al camarero.</p>		

Gráfico 86. Actividades para practicar los primeros verbos regulares en el tiempo presente. Estas tareas son para practicar luego que los estudiantes han recibido una explicación gramatical

Cuando el estudiante ya tiene nociones de la gramática y está incrementando su léxico (*al cabo de unas 90 horas de clase*) tenemos ejercicios de comprensión lectora y auditiva. El gráfico 87 es un ejemplo de esta actividad. Hay anuncios publicitarios y el estudiante debe relacionar esa publicidad con los enunciados del 1 al 8:

B.- Usted va a leer unos mensajes. Debe relacionar los mensajes (A-J) con las frases (1- 8). Hay diez mensajes, incluido el ejemplo. Seleccione ocho

<p>A</p> <p>Prohibido entrar con animales</p>	<p>B</p> <p>¿Quiere pasar este verano en la playa? Llámenos, tenemos la casa ideal para usted: 685 30 89 45</p>	<p>C</p> <p>Entre en nuestra web supermoda.com y compre directamente</p>	<p>D</p> <p>El tren Madrid Barcelona tiene su salida a las 16 .00</p>
<p>E</p> <p>Ahora puede hablar más tiempo y pagar menos. Más información en el 624 34 85 67</p>	<p>F</p> <p>Pepe, llámame por teléfono antes del mediodía, es urgente.</p>	<p>G</p> <p>Durante los meses de verano el nuevo horario de la biblioteca es de 9 a 14 h.</p>	<p>H</p> <p>"Muebles Estilo" visite nuestra nueva tienda en Alcalá 55</p>
<p>I</p> <p>Silencio, por favor. Estamos trabajando.</p>		<p>J</p> <p>María, compra fruta antes de volver a casa, no hay nada en la refrigeradora.</p>	

	Frases	mensajes
0	No puedes pasar con el perro	A
1	Puedes comprar por Internet	
2	Sale por la tarde	
3	Alquilan viviendas cerca del mar	
4	Tiene que llamar por la mañana	
5	Llamadas de teléfono más baratas.	
6	Abren por la mañana	
7	Se pide no interrumpir	
8	Ahora tiene 5 horas para realizar sus tareas	

Gráfico 87. Esta actividad es para relacionar los mensajes con los enunciados. Se trata de promover la comprensión lectora de los estudiantes del nivel inicial.

7.1.2. Nivel Intermedio (B1) en *Perú Spanish*

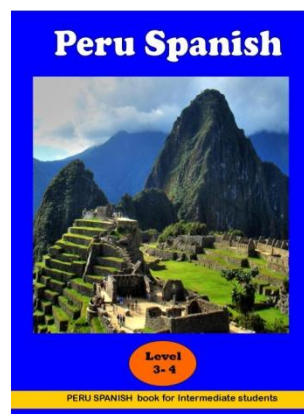


Gráfico 88. La portada del libro del nivel intermedio, diseñado bajo la estrategia comunicativa

En este nivel los estudiantes amplían su grado de interacción con textos de contenido socio-cultural. Consta de 12 capítulos y en el aspecto gramatical se enseña de forma inductiva y deductiva el modo subjuntivo, el pretérito imperfecto, pasado perfecto y el pretérito pluscuamperfecto. Además, adicionamos el pronombre Tú en la conjugación de los verbos. Las estructuras gramaticales están elaboradas de manera significativa, de lo más sencillo a lo más complejo. El material está preparado para ser trabajado en el aula por 140 horas.

También se insertan contenidos audiovisuales, artículos periodísticos que promueven la práctica del nuevo vocabulario y la gramática de forma oral y escrita. Bajo una dimensión comunicativa y afectiva se pone énfasis en la interacción, en los diálogos que buscan consolidar en el aprendiente los conocimientos recibidos.

Cada actividad intenta estimular las habilidades y destrezas de los estudiantes para que éstos puedan informar, describir, opinar e incluso dejar saber sus deseos y aspiraciones. El léxico se incrementa paulatinamente para que los aprendientes puedan leer noticias informativas que aparecen en la prensa escrita. Los materiales de este libro de texto tratan que el discente disfrute de su aprendizaje y se desenvuelva sin inconvenientes durante sus necesidades reales.

Al final de las 140 horas el estudiante ha tenido la posibilidad de trabajar materiales auténticos, sencillos y con un alto contenido comunicacional que estamos seguros le ayudará a mejorar su grado de entendimiento, su habilidad para hablar, exponer temas en forma coherente, narrar experiencias cotidianas y describir actividades cumplidas. El libro tiene ejercicios de comprensión, así como tareas de reforzamiento para estar más familiarizado con las estructuras gramaticales.

Para conseguir fluidez en la conversación este libro tiene: diálogos, textos narrativos, asignación de tareas escritas y temas del día a día, situaciones cotidianas de interés familiar y laboral para promover un uso adecuado de la lengua. Este y todos los libros de texto nacieron de las vivencias cotidianas que experimentamos en las aulas y las retribuimos de manera didáctica, bajo los principios del Enfoque Comunicativo interactivo.

Un ejemplo de las lecturas con lenguaje comunicativo y un tanto jocosas es “El reto de Peter”, un estudiante de EE.UU. que estudia *Negocios Internacionales* en la universidad de Guadalajara, México. Pese a que no sabe cocinar Peter acepta el reto de preparar hamburguesas, el plato típico más importante de los americanos e infortunadamente cuando se pone a cocinarlas, las quema todas. Como último recurso y para no quedar mal con sus amigos Peter pide hamburguesas de un restaurante con entrega a domicilio. Su llamada telefónica para hacer el pedido y lo expresado por el empleado que trajo el pedido fue escuchado por un loro llamado “Andy”, mascota que habla y divulga todo lo ocurrido durante la reunión, cuando Peter estaban comiendo los amigos. El estudiante norteamericano es puesto al descubierto y no tiene más remedio que confesar su mentira, entre las risas de sus amigos, que finalmente lo perdonan.

Además del libro de texto 3-4 tenemos otros materiales que utilizamos para apoyar la consolidación del modo Subjuntivo. En los gráficos 89 A, B, C y D podemos observar algunas actividades que complementan las explicaciones del profesor. El subjuntivo es uno de los mayores inconvenientes que tienen los estudiantes angloparlantes para dominarlo. Creemos que

COMPLETE LOS EJERCICIOS EN SUBJUNTIVO

Ejemplo:

1- **Mucho trabajo.**



Es una pena que ... *tena mucho trabajo.*
Le recomiendo a esta persona que ... *no trabaje mucho*

2. **Enamorado.**



- Me alegro de que
-Les sugiero a estas personas que.....

3. **Preocupada.**



-Lamento que esta mujer
-Le aconsejo que.....

4. **Desconcertado**



- Aunque

Ejercicio

COMPLETAR LOS TEXTOS CON LOS VERBOS QUE APARECEN DEBAJO. USTED DEBE LEER PRIMERO Y LUEGO CONJUGAR LOS VERBOS DE ACUERDO AL ENUNCIADO. PUEDE SER PRESENTE, PASADO, FUTURO O SUBJUNTIVO.

A. El próximo año mis clases en la Universidad y creo que ya lista para recibir mi título de abogado. Mi especialidad es derecho civil y mi oficina en Rockville, cerca al centro de la ciudad. Creo que una preparación adecuada para hacer un buen trabajo. Me actuar con justicia y también hacer respetar los derechos de las personas. Por eso abogado.
terminar-estar-poner- tener-ser- gustar.

B. Siempre me leer. Por donde leo las veces que sea necesario. Es un hábito que he formado desde joven. Leo en la calle, en la oficina, en el tren, en el avión. Me gustan las novelas clásicas y los reportajes de investigación. Ese mismo hábito que mis hijos. Leer te mucha información para una conversación adecuada con las personas .
gustar- ir- querer- tener- permitir- hacer

C. Voy a firmar estos documentos y luego que ausentarme de la oficina por una semana. Debo a Europa para una cita de empresarios en la ciudad de Madrid. Si alguien por mí, por favor que su recado. Para asuntos urgentes me un correo electrónico. ¿De acuerdo? (El jefe a su secretaria)
tener- viajar- preguntar- dejar- escribir

D. Por acuerdo mayoritario se ha que el nuevo horario de trabajo de 7.30 am. a 3.30 de la tarde. Además quienes hacer horas extras los sábados, que inscribirse con anticipación en el departamento de Recursos Humanos. Además un pequeño incentivo a algunos empleados.
haber- ser- desear- tener- decidir

Gráfico 89. Ejercicios interactivos, con vacío de información. Además que el estudiante completa las tareas, tiene la oportunidad de interactuar con su profesor sobre el modo Subjuntivo

7.1.3. Nivel Avanzado (B2 y C1) en *Perú Spanish*

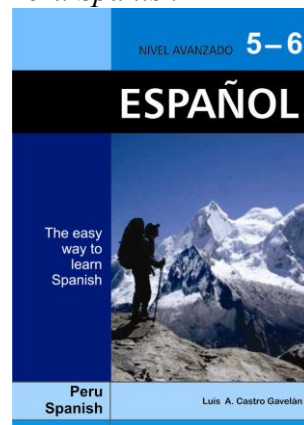


Gráfico 90. El libro *Perú Spanish* del nivel avanzado diseñado con la estrategia del ECI

Este libro tiene 20 capítulos trabajados para refrescar los contenidos funcionales y lingüísticos recibidos por el estudiante en los dos primeros niveles. Adicionalmente, los

materiales contienen un léxico mucho más amplio, más profundo, en la búsqueda de dinamizar las competencias lingüísticas y discursivas. En ese sentido, los materiales están orientados para poder hacer descripciones físicas y de la personalidad, juzgar, aconsejar, pedir opiniones, narrar historias, así como argumentar y ser convincente.


Todo el material didáctico puede ser trabajado durante 200 horas. Se intenta al final de esta etapa que el estudiante pueda comprender y participar en discursos estructurados, ver videos y películas sin muchos inconvenientes. También puede entender textos informativos, culturales y de opinión, expresarse con fluidez, ser capaz de describir hechos y actividades, y comentar con naturalidad. La metodología está diseñada para que el discente consolide habilidades de comprensión y comunicación oral partiendo de actividades comunicativas tal como se pueden observar en el anexo 4.

Además de los materiales que se encuentran el libro de texto del nivel avanzado, también mostramos algunas actividades que complementan las labores pedagógicas cuando el estudiante tienen fines específicos. Por ejemplo, en el gráfico 91 mostramos una tarea para un ingeniero que deseaba tener un vocabulario especializado en la industria de la construcción.

Completar los textos con los vocablos mencionados:


Lasson muy similares a los tractores con una ligera: contienen una pala ajustable en el frente del equipo y un pequeño cubo en la parte posterior del cargador que se usa para Se consideran equipos de construcción de tamaño mediano para trabajos más pequeños y con espacio limitado para realizar las operaciones. Pueden tierra, rellenar, cavar zanjas y colocar tuberías más pequeñas en su lugar. Uno de los mejores de estas máquinas es que están montadas sobre neumáticos y se pueden usar en áreas y patios urbanizados. El cucharón en la parte posterior se puedeutilizando diferentes accesorios que le permiten cavar zanjas de diferentes anchuras.

diferencia cavar retrocargadoras mover atributos modificar




Lasson una de las máquinas másdisponibles en la industria de la construcción. Este equipo, realmente simple de operar, puededentro de su propia huella, como un tanque, por lo que es ideal en espacios confinados o en áreas donde la actividad de construcción se ha finalizado. Tienen ruedas y pueden ofrecer una mayor Ideal en relieve o barro, reduce la compactación del suelo y su sistema previene el a las áreas terminadas.

daño minicargadoras tracción girar versátiles




Cargadores sobre orugas
Esta es otrapieza de equipo de construcción. Combinando lasde una excavadora con una retroexcavadora, esta podrá aumentar su producción cuando esté transportando material fuera del sitio. Están montados sobre orugas y pueden moverse fácilmente sin de transporte adicional. Puede para cargar las cosas en camiones y , por ejemplo, la tierra en diferentes lugares.

tirar capacidades usarse necesidad gran




Lasson grandes equipos de construcción que pueden estar disponibles sobre ruedas o pistas; el último considerado el estándar en la industria. Una excavadora tradicional generalmente tiene unde cuchara largo conectado a una cabina giratoria que puede rotar 360 grados completos. El operador se sienta en la y desde allí puede tener del sitio. Se utilizan la mayoría de las veces paratierra o levantar piezas pesadas, incluidas piezas prefabricadas, tuberías y otros equipos más pequeños. Los usos más comunes de una excavadora son: manejo de materiales, excavación de , hoyos y cimientos.

zanjas cabina excavadoras brazo excavar visibilidad



Mezcladora concreto
Esta máquina combina , arena, agua, etc. y forma un compuesto homogéneo utilizado para diferentes propósitos de construcción. Los camiones de transporte de concreto pueden hacer el trabajo de mezclado mientras else está moviendo. Tiene una pista de descarga trasera para descargar la mezcla donde sea necesario. Para trabajos de menor volumen, los mezcladores de concreto portátiles ase usan para que el concreto se pueda hacer en el sitio de construcción, dando a los suficiente tiempo para usar el concreto antes de que se

trabajadores camión endurezca cemento menudo



Los rodillos vibratoriosel asfalto recién colocado a densidades específicas utilizando dos tambores de acero liso que vibran para consolidar el material. Muchos tienen sistemasque miden continuamente la densidad a medida que avanza la compactación y ajustan el esfuerzo de compactación para evitar la sobrecompactación. Los rodillos ofrecen una mayor de combustible y proporcionan un alto rendimiento en trabajos de compactación de asfalto, como sitios comerciales, estacionamientos y

autopistas sofisticados compactan vibratorios eficiencia




Gráfico 91. Un ejercicio para completar los textos y familiarizarse con las maquinarias que se usan en la industria de la construcción. También es un material para iniciar diálogos e interactuar

Adicionalmente en este nivel se inician muchas actividades para incrementar la comprensión lectora y auditiva de los estudiantes. Una de esas tareas aparece en el gráfico 92. Se trata de relacionar las preguntas con los textos A, B y C. Estos ejercicios de comprensión lectora se aplican en los exámenes DLPT y DLI.


Tarea 3

Instrucciones: Usted va a leer tres textos en los que unos padres nos hablan de la organización de la fiesta de cumpleaños de sus hijos. Relacione las preguntas (13-18) con los textos (A, B o C). Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

Preguntas:


	A. PABLO	B. ANA	C. NICOLÁS
13. ¿Qué persona dice que celebraron la fiesta al aire libre?			
14. ¿Qué persona dice que en la fiesta hubo un espectáculo?			
15. ¿Qué persona dice que organizar el cumpleaños le supuso más trabajo del habitual?			
16. ¿Qué persona dice que disponía de poco dinero para los adornos?			
17. ¿Qué persona dice que su idea triunfó entre los niños?			
18. ¿Qué persona dice que hubo un concurso en la celebración?			

A. Pablo




Debía decorar el salón para el cumpleaños de mi hijo pequeño, pero mi presupuesto era escaso y no resultaba fácil. De repente se me ocurrió: ¡cubrir las paredes con carteles! Todo lo que les guste a los niños está bien: sus actores y cantantes favoritos de TV, los personajes de los dibujos animados, etc. En una de las paredes del salón puse un gran papel blanco que la cubría totalmente para que los niños hicieran sus propias creaciones con pinturas al agua, ya que estas se lavan fácilmente. Fue un éxito rotundo. Los niños disfrutaron mucho dejando volar su imaginación y manchándose las manos y la pared sin que ningún adulto les diga no o les llame la atención. Al final, cada pequeño recibió un premio como recompensa a su esfuerzo creativo.

B. Ana



Creo firmemente que hay que ser respetuoso con el medio ambiente. Por eso decidí organizar un cumpleaños un poco diferente al que estaba acostumbrada, aunque eso representó un mayor esfuerzo y gasto. Empecé con el tema de las invitaciones. Usé Internet en lugar de invitaciones de papel, así ahorré papel y dinero. Luego también compré vasos y platos reutilizables en vez de comprarlos de papel. Para la decoración, rechacé la idea de usar globos, que a menudo explotan antes de que finalice la fiesta. En su lugar, utilicé papel reciclado para hacer flores y carteles e hice sombreros de fiesta que los niños colorearon con pinturas y les sirvieron de disfraz.

C. Nicolás



Mi hijo tiene seis años. A esa edad los niños tienen una energía agotadora y, cuantos más niños hay, más energía parecen tener. Por eso hice caso a mis padres, que viven en una urbanización, y celebré el cumpleaños en su casa. Para evitar las quejas pedí permiso a todos los vecinos. Celebramos el cumpleaños en la zona comunitaria, en los jardines de la urbanización, lo que me permitió organizar actividades que en el salón de casa hubiera sido complicado llevar a cabo. Por ejemplo, contraté a unos payasos que lograron entretener un buen rato a los niños. También organizamos una fiesta de disfraces, y al final los propios niños votaron por el disfraz más original, el más divertido..., y entregamos un obsequio a cada uno de los niños.

Gráfico 92. Un ejercicio para practicar la comprensión lectora. Es del nivel avanzado.

7.1.4. Nivel conversacional (C2) mediante “Charlas de café”

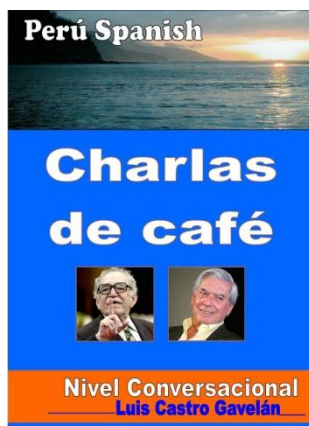


Gráfico 93. “Charlas de café”, un libro de texto trabajado bajo los principios del Enfoque Comunicativo Interactivo. Las historias que se publican pertenecen a consagrados escritores y periodistas. Es esencialmente un material

didáctico para promover el diálogo y la interacción.

Este material tiene artículos especializados, editoriales, cuentos y textos escritos por reconocidos periodistas y representantes de las letras hispanas. “*Charlas de café*” está trabajado para compartir con los estudiantes durante 180 horas. Los objetivos son muy ambiciosos. Se intenta que el aprendiente hable, opine y se desenvuelva como un hablante nativo.

Todo el ambiente temático ha sido escogido cuidadosamente para promover la interacción, el diálogo fluido, que los estudiantes tengan la posibilidad de opinar, criticar y reflexionar antes de emitir alguna respuesta. Cada texto está seleccionado pensando que el estudiante tiene una motivación especial al leer y analizar textos amenos, culturales, variados e instructivos. Es seguro que va a desarrollar una buena conversación y salir airoso de cualquier situación comunicativa.

Los textos tienen un vocabulario de apoyo, ejercicios con vacíos de información, preguntas con múltiples respuestas, así como oraciones para ser completadas con el nuevo léxico que el estudiante ha aprendido. Como ejemplo de este material publicamos una historia corta del ecuatoriano Iván Eguez (gráfico 94), que aparece en el capítulo 1.

<p style="text-align: center;">Conciencia breve <i>Iván Eguez</i></p>	<p>Vi que la policía quedaba atrás por lo menos con una cuadra. Entonces aprovechando que entrábamos al redondel le dije a Claudia saca la mano que voy a virar a la derecha. Mientras lo hizo, tomé el cuerpo extraño: era un zapato leve, de tirillas azules y taco alto. Sin pensar dos veces lo tiré por la ventanilla. Bordeé ufano el redondel, sentí ganas de gritar, de bajarme para aplaudirme, para festejar mi hazaña, pero me quedé helado viendo en el retrovisor nuevamente a la policía.</p>
<p>Esta mañana Claudia y yo salimos, como siempre, rumbo a nuestros empleos en el cochecito que mis padres nos regalaron hace diez años por nuestra boda. A poco sentí un cuerpo extraño junto a los pedales. ¿Una cartera? ¿Un ...?. De golpe recordé que anoche fui a dejar a María a casa y el besito candoroso de siempre en las mejillas se nos corrió, sin pensarlo, a la comisura de los labios, al cuello, a los hombros, a la palanca de cambios, al corset, al asiento reclinable, en fin.</p>	<p>Me pareció que se detenían, que recogían el zapato, que me hacían señas. - ¿Qué te pasa? me preguntó Claudia con su voz ingenua. -No sé, le dije, esos uniformados son capaces de todo. Pero el patrullero curvó y yo seguí recto hacia el estacionamiento de la empresa donde trabaja Claudia.</p>
<p>Estás distraído, me dijo Claudia cuando casi me paso el semáforo. Después siguió mascullando algo pero yo ya no la atendía. Me sudaban las manos y sentí que el pie, desesperadamente, quería transmitir el don del tacto a la suela de mi zapato para saber exactamente qué era aquello, para aprehenderlo sin que ella notara nada. Finalmente logré pasar el objeto desde el lado del acelerador hasta el lado del embrague.</p>	<p>Atrás de nosotros frenó un taxi haciendo chirriar los neumáticos. Era otra atrasada, una de esas que se terminan de maquillar en el taxi. -Chao amor, me dijo Claudia, mientras con su plectro jugueteón buscaba inútilmente su zapato de tirillas azules.</p>
<p>Lo empujé hacia la puerta con el ánimo de abrirla en forma sincronizada para botar eso a la calle. Pese a las maromas que hice, me fue imposible. Decidí entonces distraer a Claudia y tomar aquello con la mano para lanzarlo por la ventana. Pero Claudia estaba arrimada a su puerta, prácticamente virada hacia mí.</p>	
<p>Comencé a desesperar. Aumenté la velocidad y a poco vi por el retrovisor un carro de la policía. Creí conveniente acelerar para separarme de la patrulla policial pues si veían que eso salía por la ventanilla podían imaginarse cualquier cosa.</p>	<ul style="list-style-type: none">- pedal.—palanca que al ser oprimida o pisada acciona un mecanismo- candoroso.—acción con romanticismo, candor, muchas veces sencillo o ingenuo- corset.—o corsé. Prenda interior que usaban las mujeres para ceñir su cuerpo desde el pecho hasta las caderas.- mascullar.—hablar entre dientes o pronunciar mal las palabras- maromas.—piruetas, movimientos de acrobacia. Un acróbata hace movimientos con riego y habilidad- virar.—girar, cambiar de dirección, doblar, voltear- retrovisor.—pequeño espejo dentro de un auto que usa el conductor para lo que viene o está detrás de él- inquirir.—averiguar, indagar, examinar cuidadosamente una cosa- redondel.—un círculo, una circunferencia. Muchos parques con monumentos tienen un redondel- tirillas.—pares alargados de tela o cuero de un zapato cómodo, especialmente de verano.- bordear.—recorrer el borde, el límite de un camino; una zona cercana al borde- ufano.—arrogante, satisfecho, engeído.- ingenuo.—sin malicia, inocente- chirriar.—Un sonido agudo y estridente dos cuerpos al rozar un cuerpo con otro. Rechinar las llantas- curvar.—doblar, torcer, flexionar

<p>PRECUNTAS, conlenda breve</p> <p>1- ¿Qué sensaciones pasan por la cabeza de una persona cuando trata de ocultar algo?</p> <p>2- ¿Es verdad que la mujer tiene un sexto sentido?</p> <p>3- ¿Podemos decir que este texto refleja las vivencias de una persona que ha sido infiel?</p> <p>4- ¿El texto no lo dice, pero comente usted la posible reacción de Claudia al comprobar que su zapato de tirillas ha desaparecido?</p> <p>5- Ensaye usted las posibles respuestas del esposo y el destino de esta relación matrimonial. ¿Piensa usted que esta situación puede desencadenar en una ruptura matrimonial?</p> <p> EJERCICIOS, conlenda breve</p> <p><i>Escoja la respuesta correcta</i></p> <p>1. Algo hizo anoche el esposo de Claudia. ¿Qué fue? <input type="radio"/> a) una noche de copas <input type="radio"/> b) una salida extramatrimonial <input type="radio"/> c) un paseo con sus amigos</p> <p>2. Al esposo le sudaban las manos porque..... <input type="radio"/> a) tenía mucho calor <input type="radio"/> b) su enfermedad cotidiana <input type="radio"/> c) el nerviosismo era evidente</p> <p>3. mascullar es <input type="radio"/> a) masticar alimentos <input type="radio"/> b) decir palabras a gritos <input type="radio"/> c) expresar algo casi entre dientes</p> <p>4. Señale la respuesta correcta <input type="radio"/> a) el esposo tenía planificada la aventura amorosa <input type="radio"/> b) el besito candoroso dio origen a la pasión de los amantes <input type="radio"/> c) el asiento reclinable estaba perfecto para la ocasión</p> <p>5. Para qué miró el esposo por el espejo retrovisor <input type="radio"/> a) para ver el carro de la policía <input type="radio"/> b) para descubrir el lugar donde estaba el objeto misterioso <input type="radio"/> c) para poder entrar al redondel</p>	<p>6. El auto de la policía.... <input type="radio"/> a) hacía su recorrido cotidiano por las calles <input type="radio"/> b) sospechó del auto donde iban los esposos <input type="radio"/> c) recogió el zapato de Claudia</p> <p>7. El esposo de Claudia se puso ufano porque <input type="radio"/> a) se escapó de la policía a gran velocidad <input type="radio"/> b) arrojó el cuerpo extraño después de mucho esfuerzo <input type="radio"/> c) Claudia bajó y se despidió con un beso</p> <p>8. El momento en que el esposo arrojó el cuerpo extraño fue.... <input type="radio"/> a) cuando burló a la policía <input type="radio"/> b) cuando aprovechó el redondel <input type="radio"/> c) cuando su esposa sacó la mano y miró hacia el otro lado</p> <p>9. El corset es <input type="radio"/> a) el zapatito leve de Claudia <input type="radio"/> b) una prenda íntima de las mujeres <input type="radio"/> c) parte del asiento para reclinarlo</p> <p>10. Los esposos llevan.... <input type="radio"/> a) una decena de años casados <input type="radio"/> b) van a cumplir sus bodas de plata matrimoniales <input type="radio"/> c) varios años, el texto no lo dice</p>
--	--

Gráfico 94. En el libro del nivel conversacional aparecen reportajes, historias cortas como suscribe Iván Eguez

7.2. Unidad didáctica “La familia” aplicada al nivel inicial (A1 y A2)

7.2.1. Justificación y contextualización

El reto de los libros *Perú Spanish* no solo es dotar de recursos didácticos para la enseñanza del español, sino también conseguir la integración social y cultural de los estudiantes con las comunidades nativas que hablan español, que se identifiquen con la vida socio-cultural del país donde van a permanecer por algún tiempo. Neus Sans (2000:12) dice que los manuales de español como lengua extranjera deben tener unidades didácticas caracterizadas por contemplar un objetivo formulado en términos de conducta observable; constituir un conjunto de objetivos estructurales, abarcar un conjunto de nociones y funciones, disponer de un análisis discursivo y desarrollar una tarea o producto final.

Por su parte, el MCERL (2002:144) recomienda materiales inteligibles por medio de la inferencia del contexto verbal y del apoyo visual, con actividades de pregunta-respuesta, de opciones, de relacionar, con explicaciones (incluyendo cualquier traducción necesaria); textos

escritos “auténticos” y creados especialmente para su uso en la enseñanza de la lengua que ofrezcan ejemplos contextualizados del contenido lingüístico que se va a enseñar.

Antes de empezar a estructurar las unidades didácticas planteamos algunas interrogantes y nos pusimos en el papel de estudiantes para, desde ese escenario, expresar qué queremos, cómo nos gustaría recibir los materiales y de qué manera sería más fácil entenderlos. Asimismo, nos preguntamos:

- ¿Qué motivación tienen los estudiantes americanos para aprender el español?
- ¿Cuál es la disponibilidad de tiempo de los discentes?
- ¿Cómo les gusta a los estudiantes adultos la presentación de los materiales?
- ¿Cuáles son los gustos y preferencias que, de acuerdo a nuestra experiencia en las aulas, han evidenciado los estudiantes norteamericanos?
- ¿Cómo presentar los materiales utilizando en ocasiones la lengua nativa de los estudiantes?
- ¿Cómo elaborar materiales que abordan la cultura americana y asociarlos a la cultura hispana?
- ¿Cómo promover la interacción a través de textos interesantes?
- ¿Cómo tomar ventaja de los conocimientos previos que tiene el estudiante?
- ¿Cómo evitar márgenes de dudas o incertidumbre y por el contrario, cómo elaborar temas con material cognitivo?
- Desde nuestro modelo comunicativo, ¿cómo conseguir que los estudiantes logren el nivel de profundidad de los conocimientos que estamos impartiendo?

7.2.2. Planteamiento de la unidad didáctica

La unidad didáctica está planificada para hacer un trabajo sistemático, flexible y, a la vez, práctico y controlado. Planteamos la unidad didáctica en la medida que disponemos de un material que puede ser adaptado de acuerdo con la proyección pedagógica del docente. Para ello, proponemos actividades coherentes que guardan relación en tres aspectos: un contexto socio-cultural, una programación adaptada a las características de los docentes adultos que usualmente

aprenden el español y actividades con contenido curricular de acuerdo al plan promovido por el MCER.

Como en todas las unidades de los libros *Perú Spanish* pretendemos aportar materiales con contenidos comunicativos, funcionales, léxicos y gramaticales. En la unidad de aprendizaje promovemos un aprendizaje significativo con criterios que persiguen objetivos generales y específicos, secuenciaciones, un plan de actividades, temporalización y un procedimiento de evaluación a través de un ejercicio de repaso con múltiples respuestas.

En esta unidad concatenamos contenidos para tener información acerca de la familia y sus integrantes, información de los rasgos físicos y de la personalidad de hombres y mujeres. También sirve para tener nociones sobre la ciudad, el país y la nacionalidad. En la parte gramatical mencionamos los pronombres personales, los artículos determinados e indeterminados, los pronombres interrogativos, así como el género del sustantivo -masculino y femenino- y el número con el fin de aprender a usar correctamente el singular y el plural. En estas páginas presentamos dos verbos “hablar” y “tener” en el presente de indicativo. En el ámbito de la fonética, nos fijamos en la pronunciación de los sonidos y en la entonación de las preguntas y respuestas. Todo el material está elaborado para trabajar de forma deductiva e inductiva los objetivos trazados.

El planteamiento de las actividades considera las características de aprendizaje que suelen exhibir los estudiantes norteamericanos adultos, fomenta los componentes de la competencia comunicativa (sociolingüística, gramatical, cultural, discursiva y estratégica), y facilita un aprendizaje plurilingüe y pluricultural. A través de objetivos estructurales planteamos la capacitación de los discentes bajo una comprensión explícita y el ejercicio de un conjunto de nociones y funciones que promueven los modelos nocio-funcionales y, por ende, la interacción.

7.2.3. Objetivos

Entre los objetivos que pretendemos conseguir al diseñar la unidad didáctica sobre “la familia”, destacamos los siguientes, tanto generales como específicos:

- **Objetivos generales**

- Promover un aprendizaje motivador, significativo y funcional mediante el ECI. Se trata de un objetivo auténticamente comunicativo que promueve los usos y actos lingüísticos en medio del contexto en que se ejercitan.
- Estimular el plurilingüismo que conlleva a la práctica de los procesos comunicativos en línea con lo que demanda el MCER.
- Promover la diversidad cultural y abrir el abanico de oportunidades que nos brinda interactuar y relacionar la cultura y la lengua.
- Desarrollar un aprendizaje ecléctico, pragmático y discursivo, caracterizado por valores positivos que ayuden al discente a tomar conciencia lingüística.
- Promover desde un primer momento la correcta articulación y pronunciación de las palabras.
- Fomentar un trabajo cooperativo dentro y fuera del aula entre el profesor y el estudiante.

▪ **Objetivos específicos**

Queremos que los estudiantes al final de esta unidad didáctica puedan:

- Proporcionar información sobre la familia, de manera que el estudiante adquiriera un vocabulario sobre el contexto familiar.
- Poder expresarse sobre temas concernientes a la edad, estado civil, profesión y otros datos de la información personal.
- Saber preguntar sobre la nacionalidad, país, ciudad, datos personales y dirección domiciliaria de las personas.
- Saber expresar el nombre y los apellidos y la designación de los colores.
- Conocer el vocabulario sobre los rasgos físicos y la personalidad de los individuos.
- Inducir al estudiante al discurso personal y familiar mediante una relación interactiva en situaciones comunicativas reales.

7.2.4. Temporalización de la unidad didáctica

El libro de texto *Perú Spanish* 1-2 o nivel inicial tiene 14 capítulos. Considerando que para este nivel utilizamos entre 260 y 280 horas, la unidad didáctica “La familia” puede ser

desarrollada en unas 20 horas, es decir, en 4 sesiones de cinco horas. Una sesión teórico-práctica puede variar en la medida que algunas veces el aprendizaje de idiomas por inmersión tiene una duración de 4 a 6 horas.

Es oportuno mencionar que la programación de las horas de trabajo tanto de esta unidad como de cualquier unidad didáctica está supeditada al dinamismo y la actitud del estudiante adulto para afrontar el proceso de aprendizaje. Estas condiciones que observamos pueden determinar que las horas de trabajo disminuyan o se incrementen. Hay una sustancial diferencia entre los estudiantes de escuela secundaria o de una universidad que dependen de una currícula. Los estudiantes adultos profesionales se someten a programas de inmersión priorizando el dominio de una competencia comunicativa y no al cumplimiento obligatorio y estricto de un plan curricular. Por ello impulsamos desde el primer momento que los estudiantes se involucren en su proceso de aprendizaje en base a planificadas actividades de desarrollo y variados recursos didácticos.

7.2.5. Metodología

Todo está estructurado en relación con una metodología comunicativa y pluricultural considerando secuencias didácticas que eviten un aprendizaje traumático y, por el contrario, que sea significativo para el estudiante. Los materiales y recursos que presentamos tienen un componente lúdico que invitan a la experimentación e interacción, a un trabajo cooperativo durante todo el proceso de aprendizaje. Para ello, incluimos textos atractivos, muestras de la lengua, diálogos, una variedad de ejercicios, muchas fotografías y un diseño ágil.

7.2.6. Contenidos funcionales, lingüísticos y socioculturales

La unidad didáctica “La familia” presenta los siguientes contenidos:

a) Contenidos funcionales:

- Conocimiento del vocabulario sobre los miembros de una familia.
- Conocimiento sobre todo lo concerniente a los colores.
- Información sobre las profesiones y oficios.

- Estrategias para preguntar y responder sobre la información personal.
- Información sobre la raza y nacionalidad de las personas.
- Adquisición de información sobre los rasgos físicos y de la personalidad de hombres y mujeres.

b) Contenidos lingüísticos:

- Presente de Indicativo: los primeros verbos como ser, estar, tener, hablar.
- Conocimiento de los artículos determinados e indeterminados.
- Información sobre los pronombres interrogativos
- Conocimiento de los sustantivos: género (masculino y femenino) y número (singular y plural).
- Adquisición de vocabulario, principalmente los sustantivos sobre el tema “La familia”.

c) Contenidos socioculturales:

- Información en español sobre la vida de algunos presidentes de Estados Unidos.
- Información sobre los rasgos de la personalidad y otros aspectos de algunos deportistas y artistas famosos de los Estados Unidos y países de América.
- Conocimiento sobre las razas y aspectos culturales de los hombres y mujeres.

d) Contenido para promover la interacción y el discurso:

Se incluyen temas caracterizados por un lenguaje sencillo y el uso adecuado de los verbos presentados en contextos comunicativos reales. Se acompaña este material con algunos audios y videos.

- Mi padre es doctor
- Una encuesta
- Yo hablo español
- La familia Salinas

7.2.7. Propuesta de actividades de enseñanza-aprendizaje

Todas las actividades están desarrolladas de manera gradual, a la vez que están estructuradas para que el estudiante tenga interés en seguir explorando el mundo del idioma español y llevar adelante una práctica sistemática, progresiva, que desarrolle las capacidades y habilidades comunicativas de comprensión y expresión. Por ello, los temas se han diseñado tras

una recogida de información de ideas previas teniendo como base los años de experiencia en las aulas. Presentamos en un contexto comunicativo actividades introductorias, de desarrollo y de expresión de forma armónica.

Siempre que iniciamos una clase asumimos un enfoque de trabajo en base a los antecedentes del estudiante y el proceso de precalentamiento que siempre los sometemos. Posteriormente, nos hacemos la pregunta ¿qué vamos a enseñar? (propósitos y contenidos) y, a continuación, secuenciamos con criterio y orden las actividades y contenidos (libro de texto y recursos varios).

Cuando hacemos el precalentamiento respectivo buscamos conocer el estado de ánimo, grado de predisposición y los conocimientos previos del estudiante. Luego presentamos nuestra estrategia pedagógica, los diversos tipos de contenidos en medio de un ambiente motivador. Promovemos el desarrollo de la creatividad en base a las características del alumno, potenciamos el diálogo y la interacción. En ese sentido, valoramos la importancia de las estrategias para evaluar y aplicar la información y los conocimientos en las actividades que se programan.

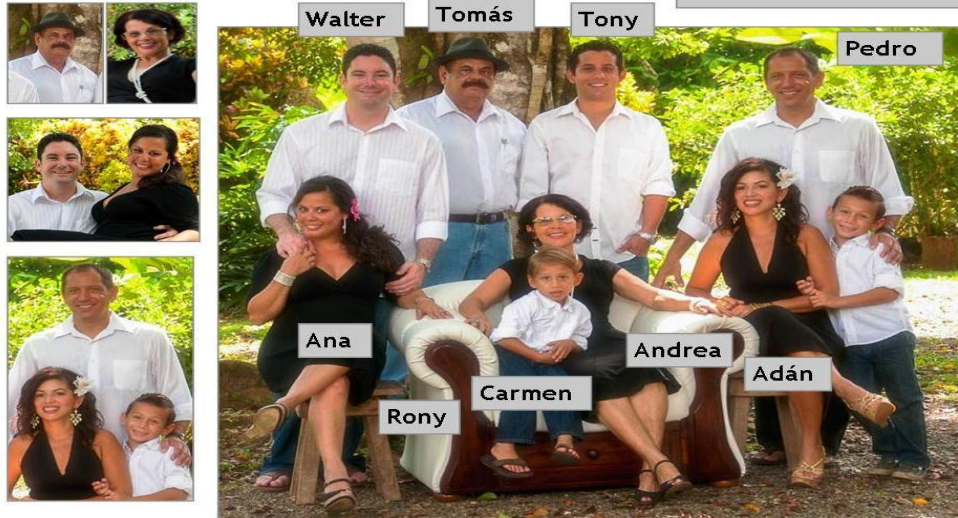
En el desarrollo del tema, cada contenido funcional y lingüístico tiene su propia actividad, así como ejercicios de comprensión. Asimismo, cada tema está elaborado para que el estudiante, además de leerlo, reflexione y contraste con su propia realidad cultural. Así estará listo para interactuar con su profesor, una actividad habitual para fomentar su capacidad de diálogo y confirmar su grado de entendimiento. A continuación, se propone el desarrollo a través de 30 páginas que conforman la unidad didáctica “La familia”, en la que aparecen las diferentes actividades que inciden sobre el núcleo temático, como se muestran a continuación:

Siempre iniciamos las labores en el aula hablando sobre “La familia”. Explicamos lo concerniente a los padres, hijos y parientes. La posibilidad de conocer a los miembros de la familia (actividades 1, 2 y 3) nos ayuda luego a introducir los artículos determinados e indeterminados. Luego explicamos el género masculino y femenino.

Esta forma de presentar -desde el primer día- las clases de español la estamos utilizando desde hace mucho años con buenos resultados. El tema “La familia” resulta empático.

Capítulo 1

La familia



- | | | |
|---------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| • Tomás (<i>padre</i>) | • Tomás (<i>esposó</i>) | • Carmen (<i>abuela</i>) |
| • Carmen (<i>madre</i>) | • Carmen (<i>esposa</i>) | • Ana (<i>tía</i>) |
| • Tony (<i>hijo</i>) | • Tony (<i>hermano</i>) | • Rony, Adán (<i>nieto, primo</i>) |
| • Andrea (<i>hija</i>) | • Ana (<i>hermana</i>) | • Rony, Adán (<i>sobrino</i>) |
| • Ana (<i>hija</i>) | • Andrea (<i>hermana</i>) | • Tony (<i>tío</i>) |

1 Completar

- Tomás esde Tony
- Andrea esde Tony
- Rony esde Ana
- Adán esde Tomás
- Rony esde walter
- Pedro esde Andrea

2

Los artículos determinados

El	padre	Los	padres
	esposo		esposos
	hijo		hijos
	hermano		hermanos
	tío		tíos
	nieto		nietos
	sobrino		sobrinos
	abuelo		abuelos



El hijo

La	madre	Los	padres
	esposa		esposos
	hija		hijos
	hermana		hermanos
	tía		tíos
	nieta		nietos
	sobrina		sobrinos
	abuela		abuelos



Las hermanas

3a

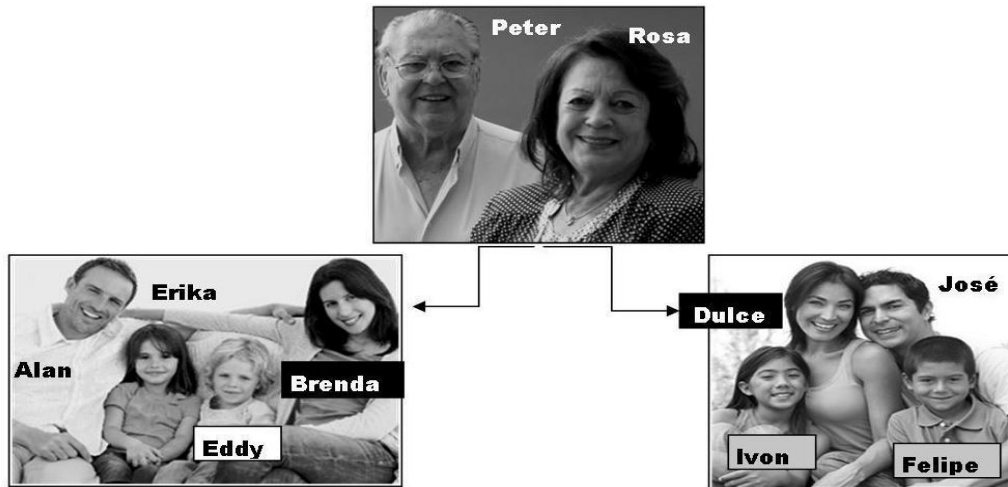
Completar las oraciones



- 1- Elsa es.....de Joe
- 2- María es.....de Elsa
- 3- Joe esde Ana
- 4- Tim es.....de Elsa
- 5- Ana esde Elsa
- 6- María esde Raúl
- 7- Tim es.....de Ana
- 8- La madre de Elsa es.....
- 9- Raúl esde Ana y Joe

3b

Completar



- 1- Peter esde Rosa
- 2- Brenda esde José
- 3- Erika esde Alan y Brenda
- 4- Felipe es hijo de José y
- 5- Ivon esde Felipe
- 6- Eddy esde Erika
- 7- Erika esde Peter y Rosa
- 8- Rosa esde Eddy y Felipe

3c

Completar con los nombres de las personas

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| • El esposo de Rosa es..... | • Felipe es hermano de..... |
| • El hijo de José es..... | • Dulce es hermana de..... |
| • La madre de Eddy es..... | • Erika es nieta de |
| • El primo de eddy es..... | • Alan es tío de..... |

3

Las tareas iniciales son complementadas con fotografías que muestran los estudiantes sobre su familia y allegados. “Ella es mi madre. El es mi hermano Danny”, dicen los estudiante con cierto grado de emoción. Hablar de su familia los hace feliz. Algunos preguntan empiezan a preguntan sobre el verbo “*ser*” y simplemente les comunicamos que es la traducción del verbo *To Be*, específicamente “*is*”. Otros materiales que utilizamos son ilustraciones sobre la familia, como observamos en el gráfico de la familia Acosta. En la actividad 4a, 4b y 4c presentamos el pronombre interrogativo ¿quién?, que explicamos, se usa para preguntar sobre las personas.



4a

Escribir un texto sobre la familia Andrade



Omar es.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4b

Escribir sobre los integrantes de su familia

Mi familia: *mi padre* es.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4c

Escribir sobre los nombres de la familia Ortega



María es la esposa de Manuel y madre de David. Ella también es abuela de Laura y Antonio. La madre de los niños es Isabel.

Acto seguido , en la actividad , presentamos el pronombre interrogativo ¿qué?, que utilizamos para preguntar sobre las cosas.

5 Los artículos indeterminados

Un	padre	Unos	padres		
	teléfono		teléfonos		
	profesor		profesores		
	libro		libros		
	vaso		vasos		
	avión		aviones		
	sobrino		sobrinos		
papel	papeles				
				<i>Unos libros</i>	<i>Un auto</i>
Una	madre	Unas	madres		
	caja		cajas		
	pared		paredes		
	taza		tazas		
	puerta		puertas		
	mujer		mujeres		
	mesa		mesas		
revista	revistas				
			<i>Unas personas</i>	<i>Una mujer</i>	

Un auto

Unos libros

Una mujer

Unas personas

5a Poner los artículos indeterminados

- | | | |
|------------------|----------------|------------------|
| 1..... teléfono | 9. ....lápiz | 17..... mapas |
| 2..... profesor | 10.....libro | 18..... tazas |
| 3..... caja | 11.....vaso | 19..... relojes |
| 4..... pared | 12.....mujer | 20..... revistas |
| 5..... periódico | 13.....revista | 21..... hombres |
| 6..... moto | 14.....hijo | 22..... mesas |
| 7..... puerta | 15.....papel | 23..... libros |
| 8..... avión | 16.....conejo | 24..... tigres |

La explicación de las cosas básicas que podemos observar dentro de aula son complementadas con una ilustración que a continuación presentamos en la siguiente página.

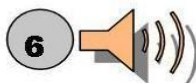


Con el gráfico de la actividad 5 presentamos las cosas y al mismo tiempo podemos explicar sobre los tamaños grande, mediano y pequeño. Algunas de las preguntas que hacemos son:

- ¿Qué es?
- ¿De qué tamaño es?
- ¿Es un perro? **Rpta. positiva:** Sí, es un perro **Rpta. negativa:** No, no es un perro.

Cuando el estudiante ha identificado las cosas sin mayores problemas, le invitamos a cumplir las tareas como si fuera el profesor y practique las interrogantes mencionadas.

A continuación escuchamos el audio de la actividad 6. Nuestra estrategia habitual es que el profesor y el estudiante lean en voz alta. Luego el discente puede preguntar por los nuevos vocablos y los verbos hablar y tener. De acuerdo a su capacidad de entendimiento se les explica la parte gramatical en español o inglés. Posteriormente el estudiante tiene la oportunidad de leer en silencio y acto seguido se inicia un trabajo de interacción, de preguntas y respuestas para comprobar su grado de comprensión del texto.



6

Escuchar el texto : Mi padre es doctor

Escuchar con su profesor el audio . Puede repetir el audio las veces que sean necesarias. Luego puede leer el texto y dialogar con su profesor.

6a

Leer el texto: Mi padre es doctor

Pilar: ¿Cuál es la profesión de su padre?

Tony: Mi padre Alberto es doctor

Pilar: ¿Y Teresa, su madre?

Tony: Ella es profesora de español

Pilar: ¿Y tiene hermanos?

Tony: Tengo dos hermanas y un hermano

Pilar: ¿Todos son solteros?

Tony: Raúl, el mayor es casado con Alicia y tienen un hijo, mi sobrino Donald

Pilar: ¿Raúl es abogado?

Tony: Sí, experto en derecho criminal.

Pilar: ¿Entonces, ustedes son cuatro hijos?

Tony: Es correcto. ¿Y usted?

Pilar: Mi padre es Carlos, es traductor y habla tres idiomas: inglés, francés y por supuesto español. Olga es mi madre y tengo una hermana que se llama Esther. Ella está en la universidad.



6b

Gramática: verbos hablar y tener

	Hablar	Tener
Yo	hablo	tengo
El - Ella – Ud.	habla	tiene
Nosotros	hablamos	tenemos
Ellos-Ellas-Uds.	hablan	tienen

6

Ahora es el momento de dar una explicación más amplia sobre los pronombres interrogativos. Preferimos hacerlo utilizando la lengua nativa de los estudiantes por las dificultades que ellos tienen, principalmente los pronombres ¿qué?, ¿cuál?, ¿de dónde? y ¿a dónde? Las actividades 7, 7a, 7b y 7c tienen información y ejercicios.

7

Palabras para interrogar

Cómo how
Cuál which one
Cuáles which ones
Cuándo when
Por qué why

Cuánto(a) how much/
many
Dónde where
Adónde (to) where
De dónde (from)
where

Por qué why
Quién who
Con quién (with)
whom
De quién (from) whom

Qué what
A qué (at) what
De qué (of) what
Cuántos how many
Quién who

7a

Los hijos de Micky y Estela: Pilar, Esteban, David

Estela es psicóloga.
Ella es madre de 3 hijos
Ella habla español e inglés
Estela es de EE.UU.
Estela es americana



Micky Carter
Profesión: abogado.
Edad: tiene 72 años
Nacionalidad: americano



Poner los pronombres interrogativos:

1. ¿ es la esposa de Esteban?
2. ¿ nietos tiene Estela?
3. ¿ años tiene James?
4. ¿ es la profesión de Micky?
5. ¿ viven David y Laura?
6. ¿ se llaman los padres de Lucas?
7. ¿ viven en Las Vegas?

7b Los hijos de Micky y Estela: Pilar, Esteban, David

De acuerdo al ejemplo, unir con una flecha la pregunta y la respuesta

1¿Qué edad tiene Micky ?	a- Estela
2¿Cómo se llama el hijo de Laura?	b- Ella vive en California
3¿Quién es la abuela de Jack ?	c-Tiene 72 años
4¿Dónde vive Vicky?	d-Se llama Raúl
5¿Quién es psicóloga?	e-Tiene dos hijas
6¿Cuántas hijas tiene Esteban?	f- Ella es Estela

7b ¿Cuál es la pregunta?

¿Cuántos hijos tiene Ud.?

¿Quién habla? ¿Dónde vive? ¿De qué país es Ud.?
 ¿Qué edad tiene Ud. ? ¿Quién es?
 ¿Qué idioma habla ?

Ejemplo :- Es americano

¿De qué nacionalidad es Micky ?

- | | |
|--|--|
| 1.
La Srta. Estela habla español. | 6.
David y Laura viven en Maryland |
| 2.
Micky es americano. | 7.
Henry y Pilar tienen un hijo? |
| 3.
La hija de Esteban es Ivón | 8.
El abuelo de Olivia es Micky |
| 4.
James tiene 5 años. | 9.
Esteban y Mariam tienen 5 hijos. |
| 5.
La Sra. Estela Carter es de EE.UU. | 10.
El tío de Jack es David. |

8

En la actividad 8 corresponde ampliar la información sobre el género y el número. Incluso hay una explicación gramatical de cómo podemos convertir el singular a plural. También damos más detalles sobre el plural de los artículos determinados e indeterminados. Las tareas 8, 8a, 8b y 8c complementan la labor de entendimiento de estos tópicos. También presentamos los colores básicos y utilizamos el gráfico de la actividad 5 para, además, de practicar los tamaños y las cosas, también ampliar las interrogantes siguientes:

- | | |
|---------------------|--|
| - ¿Qué es? | - ¿De qué tamaño es el lápiz amarillo? |
| - ¿De qué color es? | - ¿De qué color es el perro grande? |

- ¿Quién es?
Es....

¿Qué es?
Es ...el / la.....

- el - los un - unos
- la - las una- unas

8 Del singular al plural



La mujer



Las mujeres



El niño



Los niños

es = son
el = los
la = las

un = unos
una = unas

A. Palabra que termina en vocal + "s"

- | | |
|----------------|-------------------|
| - la silla | - las sillas |
| - la bicicleta | - las bicicletas |
| - el libro | - los libros |
| - el gato | - los gatos |
| - un hombre | - unos hombres |
| - un periódico | - unos periódicos |
| - una mesa | - unas mesas |
| - una revista | - unas revistas |
| - es rojo | - son rojos |

B. Palabra que termina en consonante + "es"

- | | |
|---------------|-------------------|
| - el reloj | - los relojes |
| - el papel | - los papeles |
| - la pared | - las paredes |
| - la ciudad | - las ciudades |
| - un avión | - unos aviones |
| - un pantalón | - unos pantalones |
| - una flor | - unas flores |
| - es azul | - son azules |
| - es gris | - son grises |

C. Palabra que termina en letra "z": Cambiar Z x C y adicionar "es"

- | | | | |
|-----------|---------------|-------------|----------------|
| -el lápiz | -los lápi ces | -el arro z | -los arro ces |
| -la cruz | -las cru ces | -la actrí z | -las actrí ces |

rápido → fast
lento → slow

grande → big
mediano → medium
pequeño → small
chico → small

nuevo → new
viejo → old

8a Completar el plural



Un pájaro, unos pájaros.



Un avión,



El jugador,



El libro,

8b Cambiar al plural

A. Cambiar al plural :

1. Un jardín :
2. Un supermercado.....
3. Una cafetería
4. Un hotel.....
5. Una escuela
6. Un hombre
7. Un pintor
8. Una universidad.....
9. Una pared
10. Una piscina
11. Un avión
12. Una oficina

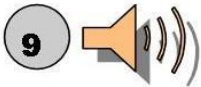
8c Poner el artículo indeterminado y completar la oración:

Ejemplo :-avión es..... (blue and red)
-El avión es azul y rojo.

1.caja es.....(gray)
2.libro es(blue)
3.mesa es(orange)
4.lapicero es(red)
5.silla es(brown)
6.maletín es (black)
7.paredes son(pink and red)
8.gatos son(brown and white)
9.zapatos son(blue)
10.tazas son.....(yellow)
11.puertas son(gray and orange)
12.aviones son(white and green)

10

En las actividades 9 y 10 escuchamos una entrevista con la intención de hacer recordar a los discentes sobre la familia y los parientes. A su vez, vocablos inherentes a la vivienda, y practicar preguntas y respuestas sobre una “encuesta”. Este ejercicio permite al estudiante cumplir dos personajes: el encuestado y posteriormente interactúa como encuestador.



9

Escuchar la entrevista y completa el formulario de la encuesta

Nombre de entrevistado	Dirección
Estado civil	
Profesión	Profesora
Nombre del cónyuge	Ernesto
Profesión	
Número de hijos	
Nivel de estudios	
Número de hijas	
Nivel de estudios	
Total personas que viven	6
Hombres	4
Mujeres	2
Parentezco	
Vivienda propia	
Vivienda alquilada	



9a

Considerando el formulario anterior usted debe encuestar a su mejor amigo/a y, por supuesto, a su familia

Nombre de entrevistado	Dirección
Estado civil	
Profesión	
Nombre del cónyuge	
Profesión	
Número de hijos	
Nivel de estudios	
Número de hijas	
Nivel de estudios	
Total personas que viven	
Hombres	
Mujeres	
Parentezco	
Vivienda propia	
Vivienda alquilada	

Nombre de entrevistado	Dirección
Estado civil	
Profesión	
Nombre del cónyuge	
Profesión	
Número de hijos	
Nivel de estudios	
Número de hijas	
Nivel de estudios	
Total personas que viven	
Hombres	
Mujeres	
Parentezco	
Vivienda propia	
Vivienda alquilada	

10

Leer el texto: Una encuesta

Encuestador: ¿Cuál es su estado civil?

Pilar: Yo soy casada

Encuestador: ¿Cuál es su profesión?

Pilar: Yo soy profesora de educación para niños

Encuestador: ¿Cuál es el nombre de su cónyuge y su profesión?

Pilar: Mi esposo es Ernesto Villar y él es ingeniero

Encuestador: ¿Tiene hijos e hijas?

Pilar: Sí, tengo 2 hijos y una hija

Encuestador: ¿Cuál es el nivel de estudios de sus hijos?

Pilar: Ernesto jr. es abogado. Peter está en la universidad y mi hija Leonor está en la escuela secundaria.

Encuestador: ¿Cuántas personas viven en su casa?

Pilar: En total somos 6. Mis tres hijos, mi esposo y mi padre Isaac, que vive con nosotros.

Encuestador: ¿Su vivienda es propia?

Pilar: Es verdad, mi casa es propia.



10a

Leer en voz alta la tarea 9a y luego interactuar con su profesor

10b

Hacer las preguntas del audio “La Encuesta” a su profesor

En las actividades 11 y 12 hablamos sobre los gentilicios de nacionalidad. Asimismo, valiéndonos de varias ilustraciones explicamos sobre los continentes, nacionalidades, países, ciudades, capitales. Empezamos a interactuar acerca de las poblaciones ubicadas en América y por qué la mayoría de países del norte, centro y sur de América hablan español. Un ejemplo de las ilustraciones complementarias sirve para presentar a las familias Campos, Laroche y Tanaka.



11

¿ De qué nacionalidad es usted ?

País	El señor ...es ...	La Sra. ..es...
Inglaterra	inglés	inglesa
Italia	italiano	italiana
Alemania	alemán	alemana
Brasil	brasileño	brasileña
Canadá	canadiense	canadiense
Estados Unidos	americano	americana
Francia	francés	francesa
Portugal	portugués	portuguesa
Perú	peruano	peruana
Colombia	colombiano	colombiana



11a

La nacionalidad de las personas. Completar las oraciones

1. Yo soy Lucas, de Italia, soy
2. El es de Estados Unidos, es
3. Ella es Daniela, de Canadá. Ella es
4. Somos, nuestro país es Francia.
5. Akira es, es de Japón.
6. Viviana es de Brasil, ella es
7. Rosalía y Franco son de Colombia. Ellos son
8. Oscar es....., su país es Portugal.
9. Nicolás y José son de Perú. Ellos son.....
10. Mi esposa y yo somos de Alemania. Somos.....

12

La nacionalidad de las personas. Completar las oraciones

Ejemplos : El Sr. Bances es de Perú
Es peruano

La Sra. Rossi es de Italia
Es italiana

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. La Srta. Poussin es de Francia | 13. El Sr. Richard es de Estados Unidos |
| 2. El Sr. Ronaldo es de Brasil | 14. El Sr. Torres es de Madrid |
| 3. La Sra. Miller es de Londres | 15. La Sra. Ribeiro es de Portugal |
| 4. La Srta. Conti es de Milán | 16. La Srta. Carter es de Maryland |
| 5. La Sra. Langrand es de París | 17. La Srta. Rivera es de Barcelona |
| 6. El Sr. Muller es de Berlín | 18. El Sr. Londoño es de Uruguay |
| 7. El Sr. Akira es de Tokio | 19. La Sra. López es de Ecuador |
| 8. El Sr. Pineda es de Bogotá | 20. El Sr. Calderón es de Jalisco |
| 9. La Sra. Mussolini es de Roma | 21. Los Sres. Nord son de Irlanda |
| 10. La Sra. Flores es de Colombia | 22. Los señores Guerrero son de Chile |
| 11. El Sr. Capello es de Canadá | 23. Los señores Kamoun son de Francia |
| 12. La Srta. Oliveira es de Sao Paulo | 24. Los señores Craing son de Ohio |

En la actividad 13 ampliamos la información de los datos personales a través del llenado de unos formularios y al mismo tiempo practicamos utilizando la primera y segunda persona del singular (yo, él, ella y usted).

13

Formulario de información personal:

Completar el formulario con su información personal

Nombre (s):Apellido (s).....

Fecha de Nacimiento:.....Edad:.....

Sexo:.....Profesión:.....

Dirección:.....Código postal:.....

Ciudad:.....Estado:.....País:.....

Teléfono de casa:.....Teléfono móvil :.....

Lugar de nacimiento:.....País:.....

Estado civil:.....

Nacionalidad:.....

Correo electrónico:.....

13a

Llenar el formulario con la información de su mejor amigo (a)

Nombre (s):Apellido (s).....

Fecha de Nacimiento:.....Edad:.....

Sexo:.....Profesión:.....

Dirección:.....Código postal:.....

Ciudad:.....Estado:.....País:.....

Teléfono de casa:.....Teléfono móvil :.....

Lugar de nacimiento:.....País:.....

Estado civil:.....

Nacionalidad:.....

Correo electrónico:.....

*Mi amigo es:
-De sexo
masculino
-Su profesión
es economista

13b

Conversar con su profesor. Informar en primera y segunda persona los resultados de su tarea.

En la actividad 14 ampliamos el vocabulario de los estudiantes hablando de las razas, culturas y las características físicas de las personas. A través de las tareas 14a, 14b, 14c y 14d conocemos más adjetivos para calificar a los seres humanos.

14

Diferentes razas, diferentes culturas, pero todos somos iguales



Raza indígena

Raza blanca

Raza negra

Raza india

Raza mestiza
o hispana

Raza china

Raza árabe

14a

Iniciar una conversación sobre las razas y características físicas de las personas.

pelo	rubio marrón lacio negro ondulado largo corto rizado	ojos	verdes azules negros marrones grises color miel castaños	es	gordo delgado alto bajo guapo feo joven viejo calvo fuerte	tiene	bigote barba nariz larga nariz pequeña cara ovalada cara redonda boca grande boca pequeña
------	---	------	--	----	---	-------	--

14b

Completar las características físicas de las personas.



Elena tiene el
pelo.....
y de color.....



Elena es.....
tiene pelo
y.....ojos.....



Matthew es.....
pelo.....y
.....



William es....., pelo
.....y
También bigote y.....

14c

De acuerdo a información que aparece los acápites 14 y 14a, describir a los famosos:

			
Alice Keys	Dwayne Johnson	Marc Anthony	Alex Morgan
Pelo:.....	Pelo:.....	Pelo:.....	Pelo:.....
Ojos:.....	Ojos:.....	Ojos:.....	Ojos:.....
Raza:.....	Raza:.....	Raza:.....	Raza:.....
Otras características:	Otras características:	Otras características:	Otras características:
.....
.....
Nacionalidad:	Nacionalidad:	Nacionalidad:	Nacionalidad:
.....
Estado civil:	Estado civil:	Estado civil:	Estado civil:
.....

14d

Describir a su padre y a un compañero de aula o de su instituto de idiomas:

Estudiante:	Padre:
Pelo:.....	Pelo:.....
Ojos:.....	Ojos:.....
Raza:.....	Raza:.....
Otras características:	Otras características:
.....
.....
Nacionalidad:	Nacionalidad:
.....
Estado civil:	Estado civil:
.....

Antes de la actividad 15 y 16 damos una información gramatical sobre los *ser* y *estar*. Es una información breve, pues nuestra intención es preparar al estudiante para darle una amplia explicación en el segundo capítulo. En nuestra experiencia, los verbos *ser* y *estar* presentan una de las mayores dificultades para los estudiantes angloparlantes, quienes están acostumbrados al verbo *To be*. En las tareas 15 y 16 hablamos de los rasgos de la personalidad de las personas, y es

el momento de conocer un poco de la cultura americana, de los expresidentes y de personalidades del cine y el deporte.

El verbo TO BE		
	Ser	Estar
• Pronombre		
• Yo	soy	estoy
• El- ella-Ud.	es	está
• Nosotros	somos	estamos
• Ellos-ellas-Uds.	son	están

15

Crucigrama sobre la descripción física de las personas

X	T	G	K	X	U	X	B	P	Y	C	O	S	Q	B	K	W	D	I	X
S	D	O	Q	I	F	O	S	Ñ	O	V	H	C	Ñ	P	O	É	K	T	R
K	Ñ	V	W	C	Y	G	T	Q	N	V	M	K	A	T	N	Q	L	C	J
D	A	K	E	A	Z	V	Z	N	G	P	V	O	L	L	G	S	L	D	B
A	R	E	Z	T	O	V	V	J	G	B	G	A	R	M	F	D	T	E	Q
Ñ	Q	O	D	V	R	P	O	I	X	U	W	U	E	E	E	U	S	L	U
O	L	F	L	N	Y	E	B	R	E	Y	W	N	A	H	N	O	J	G	F
L	O	A	U	Q	A	S	U	O	D	J	O	B	O	P	D	O	O	A	G
L	C	L	S	Q	E	R	W	F	Q	R	O	C	W	R	O	Q	Q	D	R
D	O	Q	V	K	X	L	G	Q	U	J	J	L	O	O	T	P	L	O	W
I	S	O	P	V	O	W	R	U	E	X	K	G	B	F	M	D	Q	I	L
Ñ	M	U	Z	J	H	Y	I	Q	H	R	K	D	K	D	É	B	I	L	É

MENOR	FUERTE	VIEJO
GUAPO	DELGADO	FLACO
DÉBIL	MORENO	GRANDE
ALTO	GORDO	CALVO

15a

Iniciar un diálogo entre estudiante y profesor sobre el significado de las palabras ¿Conoce a personas con esas características?

16

Rasgos básicos de la personalidad de las personas

es	inteligente	<i>intelligent</i>	es	aburrido	<i>dull, boring</i>
	sociable	<i>sociable</i>		tímido	<i>shy</i>
	simpático	<i>nice</i>		tonto	<i>fool, silly</i>
	atento	<i>attentive</i>		antipático	<i>unfriendly</i>
	eficiente	<i>pleasant</i>		ocioso	<i>lazy</i>
	gracioso	<i>graceful</i>		serio	<i>serious</i>
	divertido	<i>funny</i>		intolerante	<i>intolerant</i>
	trabajador	<i>hard worker</i>		impaciente	<i>impatient</i>
	amable	<i>kind, gentle</i>		inmaduro	<i>immature</i>
	apasionado	<i>Fervent</i>		engreído	<i>conceited</i>
	sincero	<i>sincere, honest</i>		egoísta	<i>selfish</i>

16a

Considerando los rasgos físicos (14a) y de la personalidad (16), describir a los cuatro famosos:



Barak Obama

Características físicas:

.....
.....
.....

Rasgos personalidad:

.....
.....
.....
.....

Leonardo DiCaprio

Características físicas:

.....
.....
.....

Rasgos personalidad:

.....
.....
.....
.....

Shakira

Características físicas:

.....
.....
.....

Rasgos personalidad:

.....
.....
.....
.....

Vin Diesel

Características físicas:

.....
.....
.....

Rasgos personalidad:

.....
.....
.....
.....

16b

Conversar con su profesor ¿Cuáles son los rasgos físicos de la personalidad del estudiante, sus colegas, parientes y algunos famosos:

16c

Crucigrama sobre los rasgos de la personalidad



ANTIPÁTICO
SABIO
AGRADABLE
ESTUDIOSO

ESTÚPIDO
INTELIGENTE
PEREZOSO
DISTRAÍDO

APLICADO
DESAGRADABLE
LISTO
TONTO

16d

Iniciar un diálogo entre estudiante y profesor sobre el significado de las palabras ¿Conoce a personas con esas características?

16e

Comparar y escribir la personalidad dos ex-presidentes de Estados Unidos. Usted puede buscar mayor información en el internet.



Donald Trump



Bill Clinton

El señor Trump es.....

16f

Conoce los nombres de famosos con las características siguientes:

Característica	Famoso
Un escritor de novelas simpático	
Un jugador de fútbol carismático	
Un jugador de baloncesto inteligente	
Un político antipático	
Un actor o actriz divertido (a)	
Una persona amable	
Un (a) amigo (a) tímido (a)	

16g

Explicar los rasgos físicos y la personalidad de sus parientes:

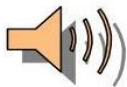
Ryan



Hola, soy Ryan, estudiante de español. En la foto está mi padre, mi madre, mi esposa y mis dos hijos. Mi padre es calvo, igual que yo, es alto.....

En la actividad 17 tenemos un nuevo texto para promover el diálogo. “Yo hablo español” también tiene un audio. Aquí insertamos los adjetivos y verbos aprendidos (ser, estar, hablar y tener), vocablos sobre la familia y los idiomas más importantes en el mundo.

17



Escuchar el audio: Yo hablo español

Escuchar con su profesor el audio . Puede repetir el audio las veces que sean necesarias. Luego puede leer el texto y dialogar con su profesor.

17a

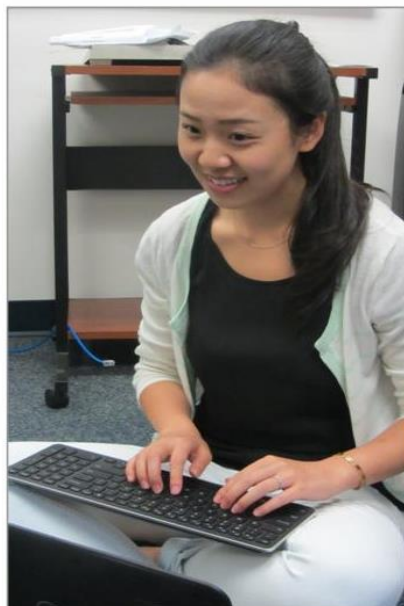
Leer el texto: Yo hablo español

Hola, soy Andrea Cheng. Yo soy americana, economista, de Silver Spring y hablo inglés y también español.

Tengo dos hermanas, una es Carol y ella habla un poco de español. Mi otra hermana es Teresa, pero ella no habla nada de español.

Mis amigos son Olivier y José. Ellos son de Francia, hablan francés y por supuesto inglés. Ellos están en la universidad.

Teresa tiene un novio, su nombre es Walter, un brasileño que habla cuatro idiomas: portugués, inglés, italiano y español. Walter es simpático, inteligente; es alto, delgado, tiene bigote y de pelo negro.



17b

Responder a las preguntas : Yo hablo español

1. ¿Qué idiomas habla Andrea ?
2. ¿Quién no habla español :Carol o Teresa ?
3. ¿De dónde son Olivier y José ?
4. ¿Habla francés Walter ?
5. ¿Cuántas hermanas tiene Andrea ? ¿Quién tiene novio ?
- 6- ¿Cuál es la descripción de Walter?
7. ¿Qué idiomas habla usted ?

En las actividades 18,19 y 20 reforzamos todo lo aprendido. Los artículos, los pronombres interrogativos y luego hay textos para practicar e interactuar.

18

Ejercicios de repaso: artículos determinados e indeterminados

A. Decidir la respuesta correcta :

1. Tengo.....libro azul

- ☐ a) un
- ☐ b) una
- ☐ c) uno

2.maletín

- ☐ a) los
- ☐ b) la
- ☐ c) el

3.diccionario grande

- ☐ a) uno
- ☐ b) un
- ☐ c) una

4.papeles

- ☐ a) unos
- ☐ b) unas
- ☐ c) uno

5.aviones

- ☐ a) los
- ☐ b) las
- ☐ c) les

6.colegio

- ☐ a) uno
- ☐ b) un
- ☐ c) una

7.calcetines

- ☐ a) un
- ☐ b) unas
- ☐ c) unos

8.fresas

- ☐ a) los
- ☐ b) las
- ☐ c) les

9.faldas rojas

- ☐ a) las
- ☐ b) una
- ☐ c) los

10.motos

- ☐ a) unos
- ☐ b) unas
- ☐ c) los

B.- Usar en las respuestas EL / LAS / LOS O LAS

1. mujer es María.
2. Juan y Lola son padres de Lola.
3. París es capital de Francia.
4. niños viven en New York.
5. Lola y María son hermanas de Pepito.
6. Pepito es hermano de Lola y María.
7. Vivo en Sur de Francia.
8. La Señora Allen es profesora de Inglés.

19

Ejercicios de repaso: hacer la pregunta



1.....

Rpta. Su nombre es María

2.....

Rpta. Sus apellidos son Sánchez Bellido.

3.....

Rpta. Ella estudia español

4.....

Rpta. Ella es soltera

1.....

Rpta. Su nombre es Tom Selleck

2.....

Rpta. Tom es actor

3.....

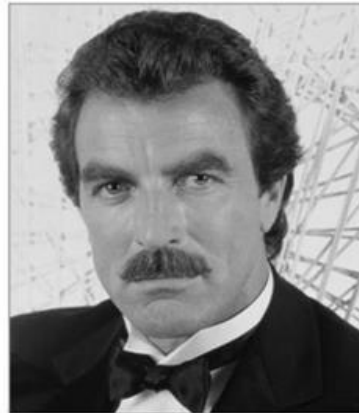
Rpta. El tiene bigote

4.....

Rpta. Su esposa es Jacqueline Ray

5.....

Rpta. Tiene dos hijos: Kevin y Hannah



19a

Elegir la pregunta que corresponde al enunciado:

1. **Me llamo Rafael.**

A. ? ¿Cuál es su apellido?

B. ? ¿Cuál es su nombre?

C. ? ¿Cuál es el nombre de ella?

4. **Tiene tres hijos**

A. ? ¿Cuánto tiene ?

B. ? ¿Cuál es su edad?

C. ? ¿Cuántos hijos tiene?

2. **La nacionalidad de Ana es mexicana**

A. ? ¿Cuál es su nombre?

B. ? ¿Dónde vive?

C. ? ¿Cuál es la nacionalidad de ella?

5. **Andrea es soltera**

A. ? ¿Quién es casada?

B. ? ¿Quién es su esposo?

C. ? ¿Cuál es su estado civil?

3. **Peter es abogado**

A. ? ¿Cuál es el estado civil de Peter?

B. ? ¿Cuál es su profesión?

C. ? ¿Quién es Peter?

6. **Ella tiene ojos verdes y es alta**

A. ? ¿Cuál es la descripción de Eva?

B. ? ¿Cuál es su nombre?

C. ? ¿Cuál es el nombre de ella?

20

Ejercicios de repaso: Textos para promover la interacción

Hola amigos

Yo soy Carol. Soy de Irlanda. Tengo 8 años. Mi padre es americano y mi madre es irlandesa, de Dublín.

Tengo el pelo largo, lacio y rubio; ojos azules, un poco alta y blanca.

Tengo doble nacionalidad y ahora vivo en Estados Unidos, en Nueva York. Mi padre es ingeniero y mi madre es una mujer de negocios.

Me gusta jugar fútbol y hablo inglés y español. Tengo un hermano menor.



Hola amigos

Yo soy Omar. Soy de México. Tengo 9 años. Mi padre es chileno y mi madre es mexicana, de Monterrey.

Soy delgado, tengo el pelo negro, ojos marrones y estoy en la escuela elemental.

Ahora vivo en Estados Unidos, en la ciudad de Miami. Mi padre es médico y mi madre es profesora.



Hola amigos

Nosotros somos Andrea y Carlos.

Mi hermano es delgado, tiene el pelo marrón y ondulado, ojos marrones y habla mucho por teléfono con sus amigos.

También le gusta leer.

Yo soy alta, pelo marrón, delgada y tengo 12 años. Mi hermano menor tiene 10 años.

Yo soy la mayor. Me gusta leer, jugar ajedrez y trabajar en mi laptop.



En la actividad 21 tenemos el texto “La familia Salinas”. En nuestra experiencia, el estudiante que logra entender este texto es porque ya está dominando toda la información de esta unidad didáctica. Adicionamos a esta unidad recursos complementarios que ayudan a reforzar el trabajo en el aula.

21

Ejercicios de repaso: Textos para promover la interacción

La familia Salinas



Esta es la familia Salinas. La familia Salinas vive en Silver Spring, pero ellos son de Colombia. Ellos tienen una casa en la calle Madrid. Juan está casado y su esposa se llama Alicia.

Su hijo es Miguel, que también está casado con Gaby. Miguel y Gaby tienen dos hijos: Carlos, que está parado al lado derecho de Miguel; y María, que está sentada entre su abuelo Juan y su abuela Alicia. Carlos y María son hermanos. Ella es la mayor y él es menor.

Juan Salinas está sentado entre su hijo Miguel y su esposa Alicia. Gaby está sentada en la grama, delante de su esposo Miguel. Los Salinas están en el jardín de su casa. Ellos tienen 4 años en los Estados Unidos y son una familia feliz.

Juan es médico y su mujer, Alicia, es enfermera. Ellos tienen 40 años de casados. Su hijo Miguel es agente de Bienes Raíces y su esposa Gaby también. Miguel vive en la casa de Silver Spring con sus padres.

La casa de ellos es grande, de color blanca y tiene tres puertas. Dos en frente y la otra atrás. La puerta de atrás hoy está abierta, pero ahí está su perro "Tito".

Recursos complementarios

- 1 La pronunciación del alfabeto: www.videoele.com



- 2  Ver video “Los artículos determinados e indeterminados”

- 3  Ver video “La nacionalidad y los países”

- 4 Los pronombres interrogativos: www.videoele.com



- 5  Escuchar audio: “La familia Salinas”

- 6  Ver video “La descripción física de las personas”



Recursos complementarios

Ejercicios de repaso “La familia”

1. El hijo de mi hermana es:

- ☐ a) mi tío
- ☐ b) mi sobrino
- ☐ c) mi sobrina
- ☐ d) mi nieto

2. Mi nieta es :

- ☐ a) hija
- ☐ b) hija de mi tío
- ☐ c) hija de mi hijo
- ☐ d) hija mayor

3. Ella es de Estados Unidos, es :

- ☐ a) canadiense
- ☐ b) americano
- ☐ c) americana
- ☐ d) de Washington

4. Brasil es :

- ☐ a) país de Europa
- ☐ b) país de América Central
- ☐ c) capital y ciudad
- ☐ d) país de América

5. La expresión incorrecta es :

- ☐ a) unos hombres- unas mujeres
- ☐ b) una vestido – unos vestidos
- ☐ c) unas medias – unos lentes
- ☐ d) un tren – una cartera

**6. Completar la oración : ...es japonés?
- Es el Sr. Tanaka**

- ☐ a) Dónde

- ☐ b) Quién

- ☐ c) De qué
- ☐ d) Cómo

7. Miguel es buena persona, es.....

- ☐ a) aburrido
- ☐ b) tímido
- ☐ c) amable
- ☐ d) tonto

8. La expresión correcta es :

- ☐ a) el carro azul es rápido
- ☐ b) el avión son negro y rápido
- ☐ c) los trenes es lentos y marrón
- ☐ d) los aviones es grandes y gris

9. El señor Langrand es de Europa, es :

- ☐ a) canadiense
- ☐ b) americano
- ☐ c) chileno
- ☐ d) francés

11. Ellaabogada y ojos azules

- ☐ a) es - tiene
- ☐ b) está - está
- ☐ c) soy - tiene
- ☐ d) está - es

12. La expresión correcta es :

- ☐ a) Mi abuelo mi padre
- ☐ b) Ella es guapo
- ☐ c) Unas aviones
- ☐ d) Mi primo es hijo de mi tío.

Audios

Tarea 6: texto “ Mi padre es doctor”



Audio 6, mi padre es doctor.mp3

Tarea 10: texto “Una encuesta”



Audio 10, Una encuesta.mp3

Tarea 17: texto “Yo hablo español”



Audio 17, Yo hablo español.mp3

7.2.8. Balance de las actividades cumplidas en esta unidad

Durante casi 20 horas (4 sesiones de 5 horas) hemos dado cumplimiento a tres funciones:

- a) Cada actividad lleva adelante una función, una noción determinada y contenidos léxicos y gramaticales necesarios para su ejecución
- b) Los textos son cortos y de la vida real, que promueven una interacción empática
- c) Hay una conexión temática entre las actividades y tareas, una presentación de los verbos regulares terminados en AR, ER e IR. A continuación los verbos *ser* y *estar*, importantes para empezar a dominar la lengua española como 2ª lengua.

Considerando la importancia de los diálogos interactivos, mostramos algunos ejemplos:

A. Aprovechando las actividades 3a y 3b sobre “La familia:

Profesor: ¿Quién es la esposa de Raúl?

Estudiante: María es la esposa

Profesor: ¿Quién es Joe?

Estudiante: Joe es hijo de Elsa?

Profesor: ¿ y también? (señalando a Raúl)

Estudiante: Joe es nieto de Raúl

B. Aprovechando el gráfico de las cosas, en la pág. 489

Profesor: ¿Qué es?

Estudiante: es un lápiz

Profesor: ¿De qué color es el lápiz grande?

Estudiante: El lápiz grande es amarillo

Profesor: ¿Es negro el perro pequeño?

Estudiante: No, el perro pequeño es blanco

Profesor: ¿De qué tamaño es la taza azul?

Estudiante: La taza azul es pequeña

C. Preguntas de comprensión de diálogo (actividad 6a, pág. 490)

Profesor: ¿Quién es doctor?

Estudiante: Alberto es doctor

Profesor: ¿Quién es Donald?

Estudiante: Donald es hijo de Raúl y Alicia

Profesor: ¿Cuál es la profesión de Teresa?

Estudiante: Teresa es profesora de español

Profesor: ¿Cuántos idiomas habla Carlos?

Estudiante: Carlos habla inglés, francés y por supuesto español.

A continuación ofrecemos un cuadro en el que damos cuenta de manera resumida los contenidos, objetivos y características de esta unidad didáctica.

Objetivos y características	Contenidos funcionales	Contenidos Lingüísticos	Contenidos Socioculturales
-Conocer sobre la familia y sus integrantes -Características cercanas a la realidad y características del estudiante -Conocer la conjugación de los verbos ser, estar y otros regulares -Conocer un léxico básico en las primeras 20 horas de clases y que el estudiante sepa saludar e identificarse. -Las características de las actividades son individuales o grupales con mucha creatividad.	-La familia y sus miembros -Información sobre los colores -Información sobre los oficios y profesiones -estrategias para preguntar y responder información personal -Información sobre las razas y las nacionalidades -Información sobre los rasgos físicos y de las personalidad de los individuos.	-Conocer los pronombres personales -Conocer los artículos determinados e indeterminados -Información sobre los pronombres interrogativos -Explicar los verbos ser y estar, y otros verbos como tener, hablar. -Conocer los sustantivos: género (masculino y femenino)y número (singular y plural) Conocer adjetivos para describir a las personas.	-Información en español sobre la vida de algunos presidentes de EE.UU. -Información sobre los rasgos de la personalidad - Conocer aspectos culturales de los hombres y mujeres del mundo, las razas y los gentilicios -Describir y dialogar acerca de la personalidad de algunos deportivos y actores de EE.UU. -Uso de textos con contenido sociocultural para interactuar (La familia Salinas, una encuesta).

Cuadro 29. Un resumen del balance de las actividades y tareas cumplidas durante la unidad didáctica “La familia”

7.2.9. Procedimiento de evaluación

A lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE tratamos de estimular y promover la autoevaluación. Cuando el estudiante adulto puede hablar y expresarse con naturalidad sobre los contenidos funcionales, socioculturales y gramaticales expuestos, es porque se están produciendo los resultados anhelados. Todas las actividades son evaluadas en relación con el progreso del estudiante. Caso contrario, iniciamos actividades sistemáticas de refuerzo hasta que se cumplan los objetivos funcionales y gramaticales.

El ejercicio de repaso que diseñamos al final de cada unidad didáctica es un termómetro para evaluarlos y conocer si hubo coherencia en las actividades. Otro aspecto de evaluación se centra en observar el uso del léxico y la conjugación de los verbos que el discente exhibe cuando conversa e interviene en los diálogos orales.

En el gráfico 95 ofrecemos un resumen de la evaluación que hacemos a los estudiantes. Usted puede apreciar que antes, durante y después demandamos motivación al estudiante.

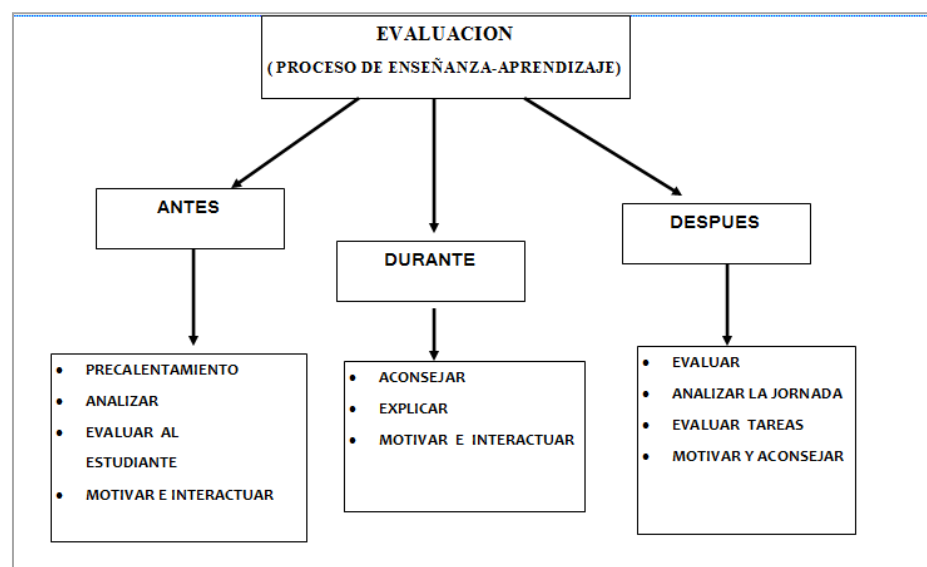


Gráfico 95. Un esquema sobre la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje

Conclusión

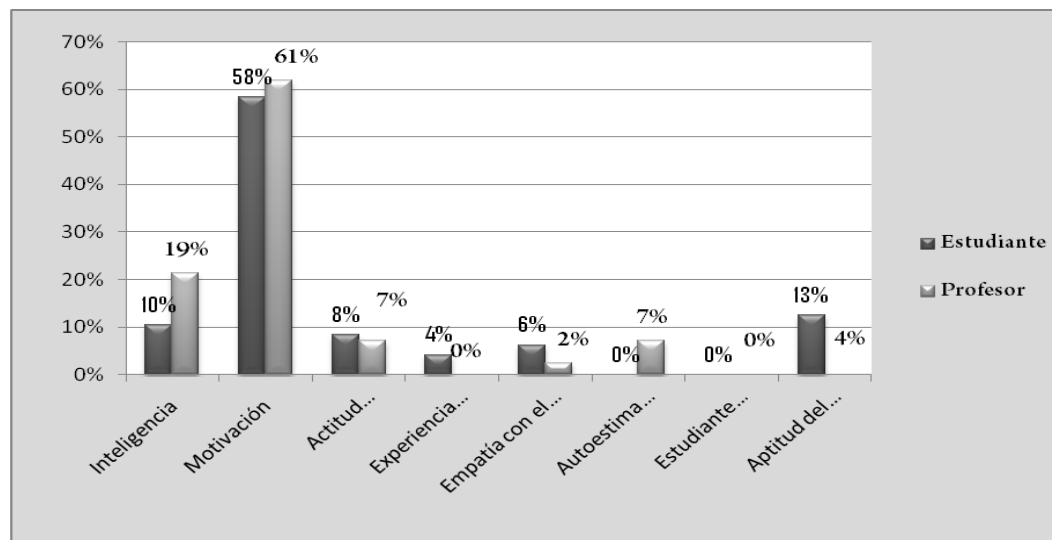
En esta investigación hemos pretendido responder a nuestra pregunta inicial: ¿qué metodología y características deben tener las actividades didácticas para la enseñanza del español a discentes adultos con fines laborales y específicos? y ¿qué materiales didácticos son adecuados para esta labor? Todo surgió después de trabajar durante algunos años en las escuelas Berlitz y confirmar que el Método directo, que en ese centro de idiomas se aplica, no llenaba nuestras expectativas. Nuestros estudiantes también compartían esta preocupación y, por lo tanto, requería de algunos complementos, de elementos clave para hacer más dinámico el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así surgieron nuevas interrogantes: ¿por qué no hacer uso de la lengua nativa del estudiante adulto?, ¿por qué no introducir explicaciones gramaticales inductivas o deductivas en el aula de idiomas?, ¿por qué no incluir materiales socioculturales en la enseñanza comunicativa?, ¿por qué no utilizar lo mejor de otros métodos y tener mejores recursos para hacer un trabajo mucho más personalizado de acuerdo a las características del estudiante? y ¿por qué no hacer un trabajo cooperativo e interactivo en un ambiente empático y motivacional?

A partir de la formulación de todas estas preguntas, empezamos a dar forma a nuestra propuesta, la que fue respaldada no solo por nuestros años de experiencia, sino por dos encuestas hechas a más de ciento ochenta profesionales, entre docentes nativos y estudiantes adultos, muchos de ellos con experiencia en el proceso de la enseñanza o el aprendizaje de idiomas. Había que mejorar contenidos y procedimientos, había que evolucionar la metodología. En ese sentido adoptamos uno de los objetivos del *método Gramática-Traducción*, pues creemos que la gramática le da un valor agregado a la competencia comunicativa. Asumimos también que por el bien del estudiante había que repetir la fonética y la pronunciación que promueve el *método Audio-Oral*; fomentar la comprensión de significados (*Enfoque Natural*), considerar que el aprendizaje es similar al de la lengua materna, de forma natural (*Respuesta Física Total*), orientar la enseñanza priorizando los diálogos y la interacción oral (*Método Directo*). Del mismo modo, debíamos observar que, cuando se trata de un estudiante americano de herencia asiática, se puede tener en cuenta las estructuras lingüísticas (*Método estructural-situacional*) sin llegar a opacar la importancia del significado y, por supuesto, se pueden usar técnicas de relajación, música de fondo, canciones y publicidad turística en las paredes del aula del país donde el

estudiante va a trabajar en el futuro (*Sugestopedia*). Todo este material está explicado en el capítulo 4 de esta tesis.

A continuación, hicimos dos encuestas, una de ellas para confirmar que los factores extralingüísticos como la motivación y la empatía (capítulo 2) son muy importantes, se erigen como la dimensión afectiva dentro y fuera del aula. A este respecto, Stevick (1980:187) manifiesta que “los aspectos físicos, emocionales y cognitivos del estudiante no se pueden aislar en la práctica el uno del otro: lo que ocurre en una de estas áreas repercute inexorablemente en las demás”. El 66% de los estudiantes y el 67% de los profesores confirmaron la importancia de la motivación (acápite 2.2.2.3.5).



El resultado de la encuesta sobre los factores extralingüísticos es elocuente. Profesores (61%) y estudiantes (58%) valoran la importancia de la motivación, la actitud y la empatía

Nuestro estudio también abarcó el interés de los investigadores respecto a las situaciones de la lengua y su adquisición, a las estrategias de aprendizaje en el aula, a la importancia del input y todo lo que concierne al proceso de enseñanza de idiomas, tal como lo hacemos ver en el capítulo 1. Para Martín Peris (1996:145), la adquisición de una segunda lengua está determinada no sólo por factores cognitivos (obtención y procesamiento de la información), sino también lingüísticos (obtención del significado en la interacción).

Así llegamos a la conclusión que debíamos revisar los fundamentos teóricos de la enseñanza comunicativa y direccionar nuestra propuesta metodológica hacia una estructura que contemple el desarrollo de las habilidades y destrezas en aras de una interacción comunicativa,

considerar una gramática ecléctica y discursiva; utilizar en su justa medida la lengua materna del estudiante, y valorar el mérito de la motivación y la empatía. En sintonía con esta preocupación, analizamos las disciplinas relacionadas con la Lingüística Aplicada y sus campos de acción. La Lingüística Aplicada (capítulo 3) funciona como una rama que estudia los usos y aplicaciones de la investigación de la lingüística. Widdowson (1978:13) enfatiza nuestra premisa al sostener que “hay una necesidad de cambiar a la casi exclusiva concentración en la competencia gramatical y dar igual atención a la competencia comunicativa. El conocimiento de una lengua involucra a ambos”.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE hemos recurrido al Enfoque Comunicativo Interactivo (ECI), que apela a técnicas y estrategias pedagógicas que resultan útiles y eficaces para lograr la competencia comunicativa. Conscientes de que la lengua es un instrumento vivo de comunicación, consideramos la interacción y la conversación como dos pilares fundamentales que facilitan el aprendizaje-adquisición de una lengua. Son estas dos actividades las que ayudan a producir y utilizar la lengua, así como nos permiten orientar la elaboración de nuevos y adaptables materiales didácticos. La mayoría de los docentes de idiomas encuestados cree en el enfoque Comunicativo (92.9%, cuadro 19, capítulo 5) y lo combinan con otros métodos según sea la lengua que enseñan.

Título Profesor	Gramatical	De la Lectura	Audio lingual	Nocio funcional	Directo	Del Silencio	Comunicativo	Natural	TOTAL
Bachiller	9	10	9	8	7	0	24	10	77
Master	2	3	6	2	2	0	8	3	26
Doctor	1	1	1	1	1	0	2	1	8
No dice	0	1	5	1	3	0	5	3	18
Total	12	15	21	12	13	0	39	17	129
Porcentaje	28.6 %	35.7%	50%	28.6%	31.0%	0.0%	92.9%	13.2%	100 %

Gráfico 96. El 92.9% de los profesores utiliza el Enfoque Comunicativo Interactivo, ECI

Acto seguido acompañamos a nuestra propuesta pedagógica libros de texto en los niveles inicial, intermedio, avanzado y conversacional que denominamos *Perú Spanish* (capítulo 7). El material pedagógico plasma las ideas y propuestas metodológicas del ECI y se convierte en un buen punto de apoyo, en un recurso didáctico para el profesor de lenguas. Una unidad didáctica modelo publicamos en esta investigación (capítulo 7, acápite 2).

En los libros de texto *Perú Spanish* hemos reflejado, además, los resultados del análisis del corpus de esta tesis (capítulo 6), fruto de muchos audios grabados con la autorización a muchos estudiantes de español durante su proceso de aprendizaje. En el análisis del corpus observamos el nivel léxico-semántico, nivel morsintáctico y nivel fonético-fonológico del discente que nos permitió elaborar con mayor criterio textos, lecturas y ejercicios en consonancia con las preferencias estudiantiles. Como consecuencia del estudio extraído de las encuestas y del análisis de la información obtenida, consideramos que, para llevar adelante una clase de interacción comunicativa, hay que observar ciertos comportamientos:

- El docente debe ser paciente, motivador, tolerante, flexible, comunicador y empático.
- La relación docente-estudiante debe estar llena de empatía, respeto y compartir un trabajo cooperativo en el que muchas veces el profesor debe ponerse en el lugar de discente y viceversa.
- Dentro del aula es necesario llevar adelante un discurso donde la repetición de conceptos y puntos básicos serán necesarios cuando el caso lo requiera, desde un punto de vista ordenado, simple, estimulando la participación con un perfil de tolerancia para resolver dudas. La sugerencia es que el docente se prepare y sea un buen comunicador.
- Respecto a los recursos, recomendamos los libros de texto *Perú Spanish*, así como actividades comunicativas que exponemos en el anexo 4 de esta investigación. A su vez, hay que hacer uso de la tecnología para que sean más dinámicas las actividades comunicativas. Los audios, videos y las tareas que existen en el internet son recursos tecnológicos de valía, llenos de actividades socio-culturales y lúdicas.

Nuestra propuesta pedagógica ha sido compartida por más de 600 estudiantes a lo largo de diez años de trabajo en las aulas. Casi la totalidad de ellos han recibido clases de inmersión individuales y en escaso porcentaje clases grupales no mayor de tres estudiantes. Excepto cuatro estudiantes que no consiguieron el anhelado nivel 3 (entre los niveles B1 y B2 del MCERL) que requieren, los que han recibido la enseñanza del español a través de nuestra metodología han aprobado su examen, lo que confirma su validez. Pensamos que nuestra propuesta facilita la consecución de los objetivos que intentan los aprendientes angloparlantes, quienes gustan aprender – en el inicio de su proceso – bajo explicaciones en su lengua nativa.

El ECI va a seguir en constante evolución porque somos conscientes de que no hay un método ideal y que cada vez hay nuevas experiencias dentro del salón de clases con los discentes, lo que nos obliga a fortalecer nuestra propuesta. No obstante, tenemos tres retos que cumplir: uno de ellos es echar mano de la tecnología para elaborar vídeos y audios con mayor profesionalismo y mejorar una clase interactiva, inyectándole mayor dinamismo a la clase comunicativa. La segunda tarea es aprovechar al máximo los resultados del análisis de los errores léxico-semánticos hallados en el corpus de la tesis. Sin duda que es una verdadera radiografía del momento en que se encuentran los estudiantes y nos abre un abanico de posibilidades para determinar su interlengua y, por otro lado, la ocasión de ejecutar una nueva actividad pedagógica: las colocaciones léxicas que ya estamos poniendo en práctica en las aulas y que damos a conocer en el anexo 4 de la tesis (otras actividades comunicativas). Una tercera tarea es seguir promoviendo la enseñanza del idioma español como segunda lengua en los Estados Unidos. Es una constante que, cuando los padres profesionales aprenden la lengua española, se entusiasman y estimulan para que sus hijos hagan lo propio.

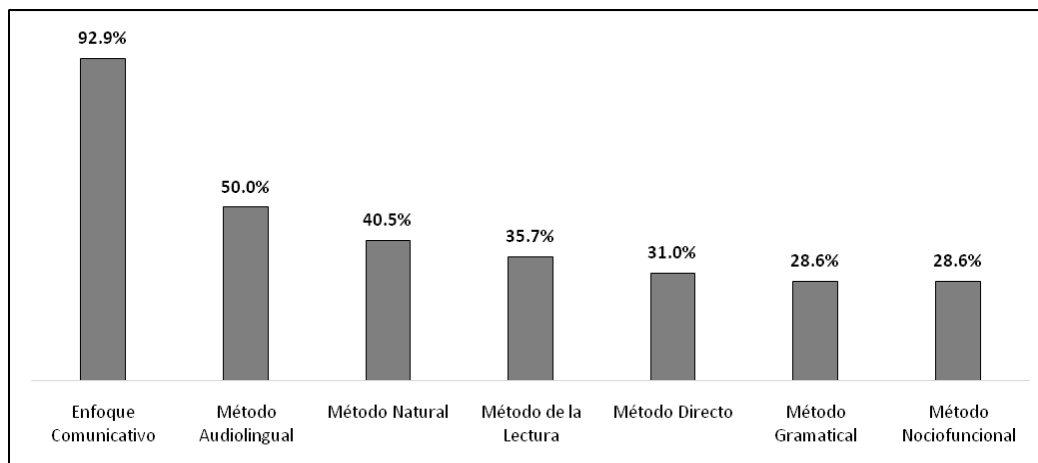


Gráfico 97. El 92.9% de los 42 profesores utilizan el enfoque comunicativo. De este modo se confirma la preferencia de los docentes

Cuando utilizamos la web *Sketch Engine* nos dimos cuenta del mundo que aún no habíamos explorado. El tratamiento informático de los audios grabados a los discentes arrojó resultados de valía y confirmó la importancia del corpus en la medida que es un punto de apoyo para la estrategia comunicativa que profesamos. Por esta razón, Savignon (2002:3) afirma que “algunos maestros dan la bienvenida a la oportunidad de seleccionar y desarrollar sus propios materiales, y de ese modo proporcionan a sus alumnos una variedad de tareas comunicativas”.

Los datos sobre las transferencias positivas, las interferencias, los errores gramaticales y las estructuras lingüísticas, así como la frecuencia de uso de las palabras en el discurso oral son el fiel reflejo de las actuaciones de los discentes y la mejor evidencia de sus aciertos y errores como consecuencia del proceso en desarrollo que están inmersos. Esto es lo que lleva a Torruella y Llisterri (1999:2) a resaltar la importancia del corpus, al considerar que su función principal es establecer la relación entre teoría y los datos, muestra cómo funciona una lengua natural.

Un ejemplo de transferencia positiva y que pudimos observar tras el análisis del corpus es el uso frecuente de una expresión muy popular en los angloparlantes: el *going to*, que fue usado 127 veces por los estudiantes. Consideramos que esta transferencia positiva del inglés al español ayuda durante el proceso de aprendizaje y por ello la hemos incluido en el libro de texto Perú Spanish, nivel inicial.

CAPÍTULO V



La doctora Salinas

Hola, soy la doctora Salinas. Yo vivo en Silver Spring. Esta semana voy a tener una agenda muy ocupada. Hoy lunes voy a estar todo el día en el hospital. Mañana voy a ir al aeropuerto. Llega mi esposo Manuel, un hombre de negocios que ahora está en Bogotá.

Manuel va a llegar a las seis de la mañana. Con mi esposo estoy casada por 27 años. Nosotros tenemos dos hijos: Carlos y Alicia. Ellos todavía están solteros.

El miércoles tengo a las 9.30 de la mañana una cita con George Davis, el gerente de la Universidad de Washington. Es una entrevista de trabajo y el próximo mes voy a dar clases ahí.

El jueves vamos a ir con mi esposo Manuel a una tienda para comprar los alimentos de la semana. Siempre salimos juntos de compras. Por la tarde voy a estar otra vez en el aeropuerto porque viene de Francia mi hijo Carlos. El estudia en ese país y llega de vacaciones por un mes.

Gráfico 98. La doctora Salinas es un texto que muestra el uso del *going to* (voy a tener, va a llegar,etc.)

Apoyado por un buen diseño, el corpus es un modelo de la realidad lingüística o de una parte de esta realidad; y bajo la característica de neutro (que recoja muestras proporcionales de todos los aspectos, niveles, temáticas, registros, etc.) se podrá explotar posteriormente para trabajos y enfoques diferentes: fonéticos, morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos, etc. Y no les falta razón, puesto que muchos de esos enfoques los hemos podido comprobar como

una muestra palpable, como un modelo de la realidad lingüística de los estudiantes. Para nosotros han sido de gran utilidad para el mejoramiento de los materiales didácticos y cómo presentar el léxico a los aprendientes, de forma gradual y progresiva. Creemos en la premisa de Corder (1973), citado por Ellis (1992:37), quien afirma que “los profesores y los materiales de enseñanza deben adaptarse al aprendiente y no al contrario”.

Entusiasma saber que más de 572 millones de personas hablan español en el mundo y que a mediados del presente siglo esa cantidad supere los 754 millones, como lo confirma el Instituto Cervantes. Nos satisface que el español sea el segundo idioma de comunicación internacional y la segunda lengua materna del mundo, después del chino mandarín. Aunque algunos agoreros sostengan lo contrario, creemos en los pronósticos de muchos analistas en el sentido que en el 2060 Estados Unidos será el segundo país en número de hispanohablantes detrás de México, y ahí apuntamos, a dar nuestro granito de arena para esa estimulante realidad. (LCG)

Referencias bibliográficas

- Abentosa Hernández, José I. (1994): “Los actos realizativos del habla de J. Austin y la desconstrucción”, *Revista de la facultad de educación de Albacete*, nº 9, pp. 9-16
- Alarcos Llorach, E. (2004): *Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Alcaraz Andreu, Cristina (2004): “Motivación y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral”. Centro Virtual Cervantes, pp. 205-216.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0205.pdf
- Alcaraz Varó, Enrique (2000): *El Inglés Profesional y Académico*, Madrid, Alianza Editorial.
- Agudelo, Sandra (2011): *Los métodos de enseñanza en ELE: el método comunicativo revisado*. Tesis doctoral, Universidad de Montreal, Canadá.
- Ahrbeck, H. (1961): *Jan Amos Comenius*, Berlin: Volk und Wissen, Grosse Didaktik
- Alcón Soler, Eva (2001): “Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula”, en *Estudios de Lingüística*. Susana Pastor y Ventura García (eds.) Universidad de Alicante.
- Alcón Soler, Eva (1996): “La interacción en el proceso de adquisición de la L2”, *Lenguaje y textos*, 8: 229-237. Universidad de La Coruña
file:///C:/Users/dls2/Downloads/La_interaccion_en_el_proceso_de_adquisicion_de_la_.pdf
- Alcón Soler, Eva (2001): “Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula”, en *Estudios de Lingüística*. Susana Pastor y Ventura García (eds.), Universidad de Alicante.
- Aletá Alcubierre, Enrique (2005): “Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: ser no se opone a estar”, *RedELE, revista electrónica de didáctica*, nº 3.
<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:db3437cf-65b3-4b70-bc64-75f6d233d8bb/2005-redele-3-01aleta-pdf.pdf>
- Ali Suliman, Fatma (2015): “The role of extrovert and introvert personality in second language acquisition”, IOSR, *Journal of Humanities and Social Science*, Volume 20, Issue 2, Misurata University, pp.109-114.
- Alonso Tapia, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*, Madrid, editorial Santillana.
- Almanza Casola, Gonzalo (2006): *Aprendizaje acelerado: propuesta de una alternativa metodológica para el perfeccionamiento de la expresión oral de la lengua inglesa*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Almeida Filho, José Carlos (1995): *Una Metodología Específica Para Enseñar Lenguas Próximas*, Campinas, Pontes.
- Alvar Ezquerro (2004): “La frecuencia léxica y suutalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Actas Asele XV*, pp. 19-39.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0017.pdf

- Allwright, Richard (1976): "Language learning through communication practice", *ELT documents* (76/3) pp. 2-15, London, British Council.
- Anaya, V., Llobera, M (2008): "El tratamiento de la comunicación oral y escrita en los currículos franceses de la enseñanza del español como lengua extranjera", *Revista de Educación*, 345, 427-442.
- Anthony, Edward y Norris, William (1969): "Method in language teaching", *ERIC Focus reports on the teaching of foreign languages*, number 8, American Council on the Teaching of foreign languages, New York.
- Anula Rebollo, Alberto (2002): *El Abecé de la Psicolingüística*, Madrid, Arco/Libros.
- Arnold, Jane (1998): "Towards more humanistic language teaching", en *ELT Journal*, 52, 3, pp. 235-242.
- Arnold, Jane (2000): "La dimension afectiva en el aprendizaje de idiomas". Madrid: Cambridge university press.
- Arnold, J. (2006): "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *Centro Virtual Cervantes*, Antologías de textos de didáctica en español.
- Arnold, J. y Brown, H. (2000): "El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo", en Jane Arnold (ed.), Madrid Cambridge University Press., ediciones Akal.
http://www.academia.edu/20469537/El_aula_de_ELE_un_espacio_afectivo_y_efectivo
- Arnold, Jane y Fonseca Mora, M^a. Carmen (2004): "Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-Based Perspective", *International Journal of English Studies* (IJES), vol. 4 (1), pp. 119-136.
- Asher, James (1968): "The Total Physical Response approach to second language learning". *The Modern Language Journal*, 53: 3-17
- Asher, James (1968): "The learning strategy of the Total Physical Response: A review", *The Modern Language Journal*, 50: 79-84.
- Asher, James (1982): "Learning another Language through Actions", *The Complete Teacher's Guide Book*, Los Gatos, California, Sky Oaks Prod.
- Auerbach, Elsa R. (1993): "Reexamining English only in the ESL classroom", *Issue 1 Spring*, vol, 27, 9-32.
- Austin, John L. (1962): *Cómo hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós.
- Ausubel-Novak-Hanesian (1983): *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, Mexico, Trillas.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1997): *Language Testing in Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- Bagaric, V., Jelena Mihaljevic, J. (2007): "Definiendo la competencia comunicativa", *Revista Metodika*, vol. 8- 1, pp. 94-103.
- Bañón Hernández, A. M. (1997): *La interrupción conversacional. Propuestas para su análisis pragmalingüístico*, Anejo 12 de Analecta Malacitana, Málaga, Universidad de Málaga.
- Baralo, Marta (1999): *La Adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/ Libros.

- Baralo, Marta (2003): “Lingüística Aplicada: aprendizaje y enseñanza del español/LE, *Interlinguística*, n° 14, pp. 31-44.
- Baralo, Marta (2004): “Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza del español /LE”, *redELE* N° 0, marzo 2004. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826438>
- Barreto, Ana Beatriz Pérez Cabrera (2012): *Metodología para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera*, Ifrn Editora.
- Barroso, Carlos (2007): Una gramática comunicativa y motivadora para la clase de E/LE, Madrid, Editorial SGEL,
- Bartolí Rigol, Marta (2005): “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, *Phonica*, vol.1, Universidad de Barcelona.
- Beaugrande, Robert de (1997): “Theory and practice in applied linguistics: disconnection, conflict, or dialectic?”, *Applied Linguistics*, 18, 3, 279-313.
- Beaugrande, Robert de y Dressler, Wolfgang U. (1994): *Introduction to Text Linguistics*, Londres, Longman.
- Berko, Gleason y Berstein, Nan (1999): *Psicolingüística*, Madrid: McGraw-Hill.
- Berman, Marc G, Jonides, John y Kaplan, Stephen (2008): “The cognitive benefits of interacting with nature”. *Psychological Science*, vol. 19, n° 12, pp. 1207-1212.
- Bernaus Queralt, Mercè y otros (Coords.) (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*, Madrid, Síntesis.
- Berthele, Raphael (2011): “On abduction in receptive multilingualism evidence from cognate guessing tasks”, en *Applied Linguistics Review*, pp. 191-220., Berlin, New York: de Gruyter.
- Bertuccelli, Marcella (1993): *Qué es la pragmática*, Barcelona, Paidós.
- Bes Izuel, Asunción (2006): *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante*. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra.
- Besse, H. y Porquier, R. (1991): *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier
- Bialystok, E (1978): “A theoretical model of Second Language Learning”. *Language Learning*, vol. 28, pp. 69-83.
- Bialystok, E. y Swain, M. (1978) “Methodological approaches to research in second language”, *McGill Journal of Education*, vol. 13, n° 02, pp. 137-144.
- Bialystok, E. (1993): “Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence”, in G. Kasper, y S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage pragmatics*, pp.43-57. New York, Oxford University Press.
- Biber, Douglas (1993): “Representativeness in Corpus Design”, *Literary and Linguistic Computing*, vol. 8, n° 4, 243- 257.
- Bikandi, Uri R. (2000): *Didáctica de La Segunda Lengua en Educación Infantil y Primaria*, Madrid, Síntesis.

- Blanco Canales, Ana (2016): “La influencia de la lengua materna en la percepción fónica del español/L2”, *Loquens*, vol 3, nº 1. Revistas csic.es.
- Bohner, Gerd. y Wänke, Michaela (2002): *Attitudes and attitude Change*, New York, Psychology Press.
- Borrego Nieto Julio (1981): *Sociolingüística Rural. Investigación en Villadepera de Sayago*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bosque, Ignacio (1994): “La enseñanza de la gramática”, *Actas del IV Congreso ASELE, Revista ASELE*, pp. 63-67
- Bou Franch, Patricia (1995): “Reflexión sobre estrategias de comunicación y aprendizaje: el estudiante universitario de inglés”, *Quaderns de Filologia: Estudis linguistics* 1, 165-184, U. de Valencia.
- Bouton, Charles (1984): “La Neurolinguistique”, *Année 1985/27/* pp.46-47, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bouton, Lawrence (1996): “Pragmatics and language learning”, *Monograph series*, vol. 7, University of Illinois.
- Boxer, D. (2004): "Studying speaking to inform second language learning", en D. Boxer y A. D. Cohen (eds.), *Studying speaking to inform second language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 3-24.
- Breen, M. P. (1987): “Learner contributios to task design”, in C.N. Candlin y D. Murphy (eds.), *Lancaster Practical Papers in English Language education*, vol. 7, *Language learning tasks*, pp. 23-46, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Briz, Antonio (1998): *El Español Coloquial en la Conversación*, Barcelona., Ariel.
- Briz, Antonio (1999): “...Y ahora la gramática de la interacción”, en Carbonero Cano, P. (eds.), *Lengua y discurso* (Estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz), Madrid, Arco Libros.
- Brooks, Nelson (1964): “Language and language learning”, *This book describes the Audio-lingual method*, pp. 45-49, New York.Harcourt, brace and World.
- Brown, H. Douglas (1994): *Teaching by principles. An Interactive approach to language pedagogy*, California, Prentice Hall.
- Brown, H. Douglas (2000): *Principles of language learning and teaching*, New York, Addison Wesley Longman.
- Brown, George y Yule, George (1983): *El análisis del discurso*, Madrid, Visor.
- Brucart, José María (1996): “Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, VII Congreso Nacional ASELE [Almagro, 1996], Celisvy, Á. y J. Heredia (eds.), *ASELE*, pp. 63-68.
- Buckmaster, Robert (2000): “Usando la L1: ¿Cuál es el tipo de pecado?”, *Boletín IATEFL*, Polonia
- Bugarski, R (1987): “Applied linguistics as linguistics applied”, en *The relation of theoretical and Applied Linguistics*. Editoriales O. Tomic y R. Shuy. London.

- Butzkamm, W. (2003): "Solo aprendemos el lenguaje una vez. El papel de la lengua materna en las aulas de una lengua extranjera: la muerte de un dogma", *Language Learning Journal*, Winter, nº 28, pp. 29-39.
- Bygate, M. (1988): *Speaking*, Oxford, Oxford University Press.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg, Multilingual Matters.
- Cabré Castellvi, M^a Teresa (1993): *La Terminología: Método, Aplicaciones*, Barcelon, Editorial Antártida / Empúries.
- Cadierno, Teresa (1995): "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua", *Revista de estudios de adquisición de la lengua española, Reale*, nº 4, pp. 67-86.
- Calsamiglia, Helen y Tuson, Amparo (2002): *Las cosas del decir: Manual de Análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Calvi, María V. (1999): "Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano", Sierra Martínez, F. y Hernández González, C. (eds.), 1999, *Las lenguas en la Europa comunitaria III. La adquisición / enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras. Las lenguas de minorías. La traducción* (Colección Diálogos Hispánicos, 23), Amsterdam-Atlanta, Rodopi, pp. 23-48
- Calvi, María V. (2003): "El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos", *Memorias del II Congreso internacional de Español para fines específicos: actas del CIEFE* pp. 107-122. Centro virtual Cervantes.
- Calvi, María Victoria (2004): "Aprender el léxico de las lenguas afines", *Cuadernos de Filología italiana*, vol. 11, pp. 61-71.
- Campbell, R y Wales, R. (1970): "The study of language acquisition", in J. Lyons, *New Horizons in Linguistics*, Harmondworth, Penguin.
- Campillos Llanos, Leonardo (2014): "Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlingua basada en corpus", *revista Nebrija*, nº 16, pp. 1-23. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_52f75b4406331.pdf
- Camps, Anna. (1998) "La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura", en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, SEDLL/ICE/Horsori, pp.33-47.
- Candlin, Christopher N. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", en *Comunicación, Lenguaje y Edición*, 7-8, 33-53.
- Candlin, Christopher N. y Murphy, D. (eds.) (1987): *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Caplan, David (1992): *Introducción a la neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje*, Madrid, Visor.

- Canale, M., Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. C. Virtual Cervantes 13-1-2018. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale_02.htm
- Canale, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", in Richards, J. C. y Schmidt, R. (eds.), *Language and communication*, pp. 2-27, London, Longman.
- Cantero, F. J. (2003): "Fonética y didáctica de la pronunciación", en Mendoza, Antonio (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Prentice Hall.
- Caplan, David (1992): *Introducción a la neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje*, Madrid, Visor.
- Cardenas Molina, Gisela (1994): "La variabilidad en el español de Cuba". *Revista Santiago*, 70, Santiago de Cuba, Universidad de Oriente.
- Cardona Castaño, Luz E. (2009): "Neurociencia y procesos de desarrollo en lengua extranjera", *Sophia*, nº 5, pp. 129-148, Universidad La Gran Colombia.
- Carretero, Mario (1995): *Constructivismo y Educación*, Madrid, Aula Reforma.
- Carroll, John, Sapon, Stanley (1965): "Modern Language Aptitude test", *The Psychological Corporation*, N. York.
- Carroll, J. (1981): "Twenty-five years of research on foreign language aptitude", in K.C. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*, pp. 83-118), Rowley, MA, Newbury House.
- Cassany, D. (1999): "Los enfoques comunicativos: elogio y crítica", *Lingüística y Literatura*, 36-37: 11-33. Revista del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia)
- Cassany, Daniel y otros (1999): *Enseñar lengua*, Barcelona, Editorial Graó.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., Thurrell, S. (1993): "A pedagogical framework for Communicative Competence: content specifications and guidelines for communicative language teaching", *Deseret language and linguistic society symposium*, vol.19: Iss.1, article 3.
- Celce-Murcia, M. (2002): "Teaching English as a second or foreign language", *Heinle & Heinle*, vol. 4, nº4, Boston.
- Cenoz, J. y Perales, J. (2000) "Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas", en C. Muñoz (ed), *Segundas lenguas. La adquisición en el aula*, Barcelona Ariel.
- Cerezal Sierra, Fernando (1995): "Métodos de enseñanza de lengua extranjera: algunos problemas y nuevos movimientos", *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 8, 110-132.
- Cestero Mancera, A. Mª, (2005): *La conversación y la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco/Libros.

- Chambers, Francine (1991): "Promoting use of the target language in the classroom", *Language Learning Journal*, 4, pp. 27 – 31. www.itmfl.org.uk/modules/teaching/1c/paper1c2.PDF
- Chambers, Jack K. (2002): "Studying Language Variation: An Informal Epistemology", in Chambers et al. (eds.), *The Handbook of Language Variation*, Oxford, Blackwell.
- Chamot, A. (1995): "Creating a community of thinkers in the ESL/EFL classroom", *TESOL Matters*, 5 (5), 1-16.
- Christ, H. y Rang, H.-J. (1985): "Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung", *1700 bis 1945*. Tübingen, Gunter Narr.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass, MIT Press.
- Chomsky, Noam (1998): "Nuestro conocimiento del lenguaje humano". Citado en "¿Hacia dónde va la psicolingüística?" de Omer Silva Villena (2004), publicado en *Forma y función* 18, pp. 229-249, 2005, Bogotá, Colombia.
- Chowdhury, Tanzeel (2010): *The Impact of Intelligence on Second Language Acquisition*, BRAC University, Dhaka, Bangladesh.
- Cifuentes Honrubia, J. Luis (1994): *Gramática cognitiva: fundamentos críticos*, Madrid, Ed. Eudema.
- Clark, Gregory (1987): "Why isn't the whole world developed?", *The Journal of Economic History*, vol. 47, n°1 pp.141-173, Cambridge University Press.
- Cohen, Andrew D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*, Harlow, Essex, Longman
- Cohen, A. D. y Dörnyei, Z. (2002): "Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies", in N. Schmitt (coord.), *An introduction to applied linguistics*, Londres, Arnold, pp. 170-190.
- Collier, Virginia (2006): "El efecto de la edad en la adquisición de un segundo idioma para la escuela" *Office of bilingual education and minority languages affairs* (ED). Washington DC. New Focus. NCBE occasional papers in Bilingual Education n° 2. Winter 1987/1988.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cook, V. J. (1977): "El proceso cognitivo en el aprendizaje de una segunda lengua". *Revista IRAL* #15 pp. 1-20.
- Cook, V.J. (1989): "Reciprocal language teaching: another alternative" *Modern English Teacher*, 16, 3/4, 48-53
- Cook, V. (2009): "Cognitive processes in second language learning. International Review of Applied Linguistics", in *Language teaching*, vol. 15, Issue 1-4. Ed. By Jordens, Roberts, Leah.
- Coopersmith, S. (1967): "Parental characteristics related to self-esteem", in *The antecedents of self-esteem* cap.6, pp. 96-117, San Francisco, Freeman.
- Contreras Asturias, Celia (2015): "La neurolingüística aplicada a la didáctica de lenguas extranjeras: los sistemas de memorias y sus implicaciones didácticas", *Revista Entreculturas* 7-8.

- Corder, S. P. (1967/1991): "The significance of learners' errors", *IRAL* 4, 161-170
- Corder, S.P. (1973): "Introducing applied linguistics". Harmondsworth: Penguin.
- Corder, S. P. (1981): "Error Analysis and Interlanguage", Oxford, Oxford University Press
- Corder, S. P. (1983): "Strategies of communication", en Faerch C.; Kasper, G. (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, Londres, Longman, pp. 15-19
- Cooper, R. (1997): *La planificación lingüística y el cambio social*, Cambridge University Press.
- Coopersmith, Stanley (1967): "The antecedents of self-esteem", W. H. Freeman & Company, San Francisco.
- Corpas Pastor, Gloria (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- Corredor Tapias, J. (2011): "Competencias comunicativas: cátedra esencial en la formación del estudiante universitario", *Cuadernos de lingüística hispánica*, nº 18, pp. 113-134, UPT de Colombia.
- Coseriu, Eugenio (1955): "Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar", *Romanistisches Jahrbuch* 7, 24-54.
- Coseriu, Eugenio. (1977): "Sobre el desarrollo de la lingüística", en *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos, pp. 257-263.
- Coseriu, Eugenio (1978): "La socio- y la etnolingüística", *Anuario de Letras, lingüística y Filología*, año 5, nº 2, Universidad Autónoma de México.
- Coseriu, Eugenio (1981): "Los conceptos del dialecto, nivel y estilo de lengua, y el sentido propio de la dialectología", *Lingüística española actual*, III: 1-32
- Coseriu, Eugenio (1983): *Introducción a la Lingüística*, Edición Mexicana, Universidad Nacional Autónoma de México Centro de Lingüística Hispánica, Juan Lope Blanch.
<https://textosenlinea.com.ar/academicos/Introduccion%20a%20la%20linguistica.pdf>
- Coseriu, Eugenio (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*, Madrid, Gredos.
- Cromer, R. (1974): "The Development of Language and Cognition: The Cognition Hypothesis", in B. Foss (ed.), *New Perspectives in Child Development*, Harmondsworth, Penguin.
- Cumming, S. y Tsuyoshi, Ono (2000): "Discourse and grammar", in T. A. van Dijk (ed.), *Discourse as Structure and Process*, London, Sage, pp. 112-137.
- Danesi, M. (1986): "The role of metaphor in second language pedagogy", *Rassegna italiana di Linguistica Aplicada*, 18(3), 1-10.
- Davies, Alan. (2007): *An introduction to applied linguistics, from practice to theory*, Chapter I, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Deardorff, D. K. (2006): "Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of Internationalization". *Journal of Studies in International Education*, vol. 10, nº. 3, pp. 241-266.
- De Bot, Kess (2000): "Psicolingüística en la lingüística Aplicada: tendencias y perspectivas", *Revista Anual de Lingüística Aplicada*, vol. 20, pp. 224-237.

- Deci, E. y Ryan, R.M (2002): *Handbook of self-determination research*, Rochester, The University of Rochester Press.
- Dee Fink, L (2003): *Creating significant learning experiences*, A. Wiley Imprint. Published by Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- De la Uz Herrera, M. (2010): “Competencia comunicativa en los estudiantes de medicina: diagnóstico preliminar”, *Revista de ciencias médicas de Pinar del Río*, enero-marzo 2010. Versión online ISSN 1561-3194.
- De Marco, A y Wetter, M (2000): “L’ Apprendimento di una prima e di una seconda lingua”, in A. de Marco ed.), *Manuale di glottodidattica*. Roma, Carocci, pp. 21-44.
- Deneire, M. (2002): “Humor and Foreign Language Teaching”, *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 8(3), 285-298.
- Domínguez Flores, Pedro (1979): “Cuatro pasos hacia la formulación de una teoría nativista de la enseñanza de lenguas extranjeras”, vol.1, nº1, rdo. Dialnet.
- Dörnyei, Z. (1994): “Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom”, en *The Modern Language Journal*, 78/3, pp. 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998): “Motivation in second and foreign language learning”, *Language Teaching*, 31, pp. 117-13, Second Language Teaching & Curriculum Centre, University of Hawai at Manoa.
- Dörnyei, Zoltan (2001): “Motivational Strategies in the Language Classroom”, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan (2003): “Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications”, *Language Learning*, vol. 53, issue 51.
- Dörnyei, Zoltan (2005): “La motivación y el yo motivación”, en *La Psicología del estudiante de idiomas: diferencias individuales en la adquisición de una Segunda Lengua*. Mahwah, New Jersey.
- Doval, Irene, Soliño, Mar (1998): “Gramática y comunicación: ¿conceptos antitéticos?”, *ASELE*, Actas IX pp. 375-382.
- Dufeu, B. (1994): *Teaching Myself*, Oxford, Oxford University Press, pp. 89-90.
- Dulay, H. - Burt, M., Krashen, S. (1985): *La segunda lengua*, New York, Oxford, Oxford University Press.
- Dulay, H.C. y Burt, M. (1973): “Should we teach children syntax?”, *Language Learning*, 23 (2), 245-258.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974): “You can’t learn without goofing. An analysis of children second language errors”, en J. C. Richards (ed.) (1974) “*Error analysis*”. Perspectives on Second Language Acquisition, pp. 95-123.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982): *Language Two*, New York, Oxford University Press
- Edge, J. (1989): *Mistakes and Correction*, Longman Keys to Language Teaching. Harlow, Longman.

- Ehrman M. y Oxford. R (1990): "Language learning styles and strategies in an intensive training setting", *Modern Language Journal*, 74, 3, 311-327.
- Ellis, Nick C. (1994): "Implicit and explicit language learning, an overview", en S. Salaberri (ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería, Universidad de Almería.
- Ellis, Nick C. (2002): "Frequency Effects in Language Processing", in *Studies in Second Language Acquisition*, 2(24), 143-188.
- Ellis, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford Applied Linguistics.
- Ellis, Rod (1989): "Researching Classroom Language Learning", en *Research in the language Classroom*. Hong Kong, Vine y Gorfin.
- Ellis, Rod (1990): *Instructed second language acquisition learning in the classroom*, Oxford, Basil Blackwell.
- Ellis, Rod (1992): *Second language Acquisition and language Pedagogy*, Clevedon, multilingual matters.
- Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1997): "SLA and language pedagogy. An educational perspective", *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 69-92.
- Ellis, Rod (1997): *SLA Research and language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2005): *La adquisición de Segundas Lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes*. Departamento de Educación de Nueva Zelanda. Auckland University.
- Ellis, Rod (2006): "The methodology of task-based teaching", *Asian EFL Journal*, vol. 8, number 3. Paul Robertson & Joseph Jung, eds.
- Escandell, M.^a Victoria (1996): *Introducción a la pragmática*, Madrid, Anthropos.
- Escandell, M. Victoria (2005): *La comunicación*, Madrid, Gredos.
- Escandell M. Victoria (2008): "La pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras", *Jornadas de formación del profesorado en la enseñanza de L2/ELE*, Universidad de Sofía.
- Fantini, Alvino; Tirmizi, A. (2006): "Exploring and assessing intercultural competence". World Learning Publications. Paper 1 (Consultado, 14 de febrero 2018)
http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications
- Faerch, C., Haastруп, K., Phillipson, R. (1984): "Learner language and language learning". Clevedon, UK: Multilingual Matters and Copenhagen: Gyldendals Sprogbiotek, 1984, 320 pp.
- Fasold, Ralph (1990): *The Sociolinguistic of Language*, Oxford.
- Fenstermacher, Gary (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en *Wittrock*, Madrid, Paidós.

- Fente, R. (1988): “Venturas y desventajas de la enseñanza de la lengua para fines específicos”, en *Actas del Vº Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (AESLA), Pamplona.
- Ferguson, Charles (1959): “Diglossia”, *WORD*, 15:2, 325-340 DOI 10.1080/00437956.1959.11659702
- Fernández-Corugedo, S. G. (1999): *Essays in English language teaching: a review of the communicative approach*, Spain, Servicio de Publicaciones.
- Fernández Pérez, Milagros (1992): “Consideraciones sobre el establecimiento y la demarcación de la Neurolingüística y la Psicolingüística”, en Martín Vide (ed.), *Lenguajes naturales y lenguajes formales: actas del VII Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*, pp. 367-373, Barcelona., Promociones publicaciones universitarias.
- Fernández Pérez., Milagros (1996): *El campo de la lingüística aplicada. Introducción*, Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Fernández Pérez, Milagros (1996): *Avances en lingüística aplicada*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Fernández Lòpez, Mª Sonsoles (1994): “Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E/LE”, *Actas ASELE*, IV, 367-380
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0367.pdf
- Fernández Lòpez, Mª Sonsoles (1995): “Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico”, *Actas ASELE*, VI, pp. 147-154.
- Fernández Lòpez, Mª Sonsoles (1995): “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Didáctica*, 7, 203-216.
- Fernández Lòpez, Mª Sonsoles (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*, Madrid, Edinumen.
- Fernández Lòpez, Mª Sonsoles (2004): “La subcompetencia estratégica”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo (coords.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 573-591.
- Fernández Lòpez, Mª Sonsoles (2010): “La competencia discursiva”, *MarcoELE*, nº.11, pp. 351-383.
- Figueras, Neus (2004): “Docencia, evaluación y contexto de uso real de la lengua oral”, en *Carabela*, 55, Madrid, SGEL.
- Firth, Alan (2010): “Etnometodología”, en *Revista Discurso y Sociedad*, vol. 4. 597-614. Recogido en [http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4\(3\)Firth.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4(3)Firth.pdf)
- Fishman, Joshua A. (1971): *Sociolinguistics: A Brief Introduction*, Rowley, Mass, Newbury House.
- Flege, J. E. (1995): “Second language speech learning: Theory, findings, and problems”, in W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 233-277. Timonium, MD: York Press.
- Fotos, S. y Nassaji, H. (2011): *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*, Nueva York, Routledge.
- Franzese, Paula (2017): “La fuerza de la empatía en el salón de clases”, *revista Seton Halla Law Review*, vol. 47, pp. 693-716.

- Fries, Charles (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Frith, May B. (1978): "Interlanguage Theory: Implications for the Classroom", *McGill Journal of education*, vol 13, number 2 (1978), Canada, McGill University.
- Galera Noguera, F. (2000): "El enfoque comunicativo e interactivo de la didáctica de la lengua", *Tabanque*, n°15, pp. 209-221
- Galindo Merino, María M. (2011): "L1 en el aula de L2: ¿Por qué no?", *ELUA*, 25, pp. 163-204
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21644/1/ELUA_25_06.pdf
- Galisson, Robert y Coste, Daniel (1976): *Diccionario pedagógico de la lengua*, París, Hachette.
- García Galindo, G. (2011): "La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua", *Autodidacta, revista electrónica de la educación en Extremadura*, n° 5, 41-55.
- Garnham, Alan (1990): *Psycholinguistics. Central Topics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. (1960): "Learning another language: A true social psychological experiment", *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 209- 239.
- Gardner, Howard (1985): *Psicología Social y aprendizaje de una Segunda Lengua: El rol de las actitudes y la motivación*, London; Baltimore, Md. USA: E. Arnold.
- Gardner, Howard (1993): *Multiple Intelligences: The theory in practice*, New York, Basic Books.
- Gardner, R.C. y Lambert, W. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Massachussetts, Newbury House
- Gardner R.C. y Macintyre P.D. (1991): "La ansiedad en el lenguaje: su relación con otras ansiedades y el procesamiento en una segunda lengua", *Aprendizaje de Lenguas* 41: 4, 513-534
- Gardner Robert y Tremblay, Paul (1995): "On motivation: Measurement and conceptual considerations", *Modern Language Journal*, 78, 524-527
- Gardner Robert, Tremblay, Paul y Masgoret, A. (1997): "Towards a full model of second language learning: an empirical investigation", *Modern language Journal*, 81, pp. 344-362
- Garrido Rodríguez, María (2005): "Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE", *Actas XVI del Congreso Internacional de ASELE*, pp. 308-317, Oviedo.
- Garvin, Paul L. (1974): *Algunos comentarios sobre la planificación lingüística*, México, UNADE
- Gass, Susan M. (1993): "Second Language Acquisition: Past, Present and Future", en *Second Language Research* 9.2, 99-117.
- Gass, Susan y Selinker, Larry (1994): *Second Language acquisition*, published by Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New York. *Taylor & Francis Group*.
- Gattegno, Caleb (1976): "The common sense of teaching foreign languages", *Education Solutions*, New York.

- Gattegno, Caleb (1978): "Teaching foreign languages in schools", *The silent way, Education Solutions*, New York.
- Gerd Bohner-Michaela Wanke (2002): "Actitudes y el cambio de actitud", *Psychology Press*, New York.
- Germain, Claude (1993): *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- Gerver, Richard (2012): *Crear hoy la escuela del mañana*, Madrid, Ediciones SM.
- Giovannini, A., Martín Peris, E. (2000): "Profesor en acción 3", *Areas de trabajo*. Madrid, Edelsa.
- Guimont, Anny (2013): "Calentando la clase", *Boletín de investigación y debate*, nº 19, 88-93.
- Goffman, E. (1976): "Replies and responses", *Language in Society*, 5, 257-313.
- Goldrine Godoy, T. y Rojas Ramírez, S. (2007): "Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor –alumno", *Revista Estudios Pedagógicos*, 2(33), 177-197, México.
- Gómez del Estal, Mario (2004): "La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas", *Forma*, 8: gramática, enseñanza y análisis, 83-107, Madrid SGEL,
- Gómez del Estal, Mario (2008): "La enseñanza de la gramática en el aula de español como L2 para el alumnado inmigrante", *I Jornada sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao, pp. 83-94).
- González, Paula y Villarrubia, M. (2011): "La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2", *Actas de las IV Jornadas didácticas*, Instituto Cervantes de Manchester.
- Grabe, W. (2002): "Applied linguistics: An emerging discipline for the twenty-first century", in B. Kaplan (ed.), *Oxford Handbook of Applied Linguistics*, pp. 3-12, Oxford University Press http://www.oup-usa.org/sc/019513267X/019513267X_01
- Green, G. M. (1989): *La pragmática y la comprensión del lenguaje natural*, Hillsdale, NJ, L Erlbaum Associates.
- Grice, H.P. (1975): "Logic and conversation", in Cole, P. & Morgan, J. (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, pp. 41-58, New York, Academic Press.
- Griffin, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español con Segunda Lengua*, Madrid, Arco Libros.
- Griffin, E. (2014): *A first look at communication theory*, New York, McGraw-Hill Education.
- Gross, R. (1992): "Lifelong learning in the learning society of the twenty first century" en C. Collins y J. Mangieri (eds.): *Teaching Thinking: an agenda for the Twenty First Century*. Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Guasch, Oriol (1995): "Uso lingüístico y reflexión metalingüística en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas", *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 6, pp. 117-124.
- Guiora, A., H. Lane, y Bosworth, L. (1967): "An explanation of some personality variables in authentic pronunciation in a second language", en Lane, H. y E. Zale (eds.), *Studies in Language and Language Behaviour*, 4.

- Guiora, Alexander (1968): "Empathy and second language learning", *Language Learning*, vol.22, nº1, The University of Michigan.
- Guiora, Alexander. Z., Lane, H. L. y Bosworth, L. A. (1972): "Una exploración de algunas variables de personalidad en la pronunciación auténtica de un segundo idioma", en H. L. Lane y E. M. Zale (eds.), *Studies in Language and Language Behavior*, 4. 261-266.
- Guiora, Alexander Z. y otros (1972): *Empatía y aprendizaje de un Segundo Idioma*, Universidad de Michigan Press.
- Giovannini, A. y Peris, E. (1996): *Profesor en acción. El proceso de aprendizaje*, Madrid, Edelsa.
- Gumperz, John. (1971): *Language in Social Groups*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Gumperz, J. (1981): "The linguistic bases of communicative competence", en Deborah Tannen (ed.), *Analyzing Discourse: Text and Talk. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1981*, Washington D C, Georgetown University Press, pp. 323-334.
- Gumperz, J. (1972): "Sociolinguistics and communication in small groups", in Pride JB, Holmes J, eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin Books Ltd; 1972:203-24-39 (The Communicative Competence of Bilinguals: Some Hypotheses and Suggestions for Research).
- Gumperz, J. (1982): "Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa", en D. Tannen (ed.) *Analyzing discourse: text and talk*. Georgetown University Press, Washington DC, pp. 323-334.
- Gutiérrez Araus (1994): "Problemas de la enseñanza a angloparlantes del imperfecto y el indefinido de indicativo", *Actas ASELE*, V, pp. 34- 41.
- Gutiérrez Araus (1998): "La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo", *Actas ASELE*, IX, Santiago de Compostela, pp. 111-116.
- Gutiérrez Ordoñez, S. (2005): "Ejercitarás la competencia pragmática", *Actas ASELE*, XVI, pp. 25-44, Centro Virtual Cervantes.
- Gutiérrez Zuluaga, Isabel (1972): *Historia de la educación*, Madrid, Narcea.
- Hadfield, J. (1992): *Classroom Dynamics*, Oxford, Oxford University Press.
- Hall, G. (2011): *Exploring English Language teaching in action*, London, Routledge.
- Hall, G. y Cook, G. (2012): "Own language use in language teaching and learning", *Language Teaching*, 45, 271-308.
- Halliday, Michael A.K. (1993): *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Hammerly, Héctor (1991): "Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning", *Multilingual Matters 73* Printed in G. Britain by *The Longdunn Press*, Bristol.
- Hartmann R., Stork F. (1972): *Dictionary of Language and Linguistics*. Applied Science Publishers, Lincoln, United Kingdom.
- Harmer, J. (2001): *The practice of English language teaching*, Longman, Essex.

- Hatch, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition", en E. Hatch: *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass, Newbury House.
- Hedge, Tricia (2001): "Teaching and learning in the language classroom", *Oxford Handbooks for language teachers*, vol, 5, number 3. Tesl-ej.
- Hengeveld, Kees y Mackenzie, J. Lachlan (2008): *Functional Discourse Grammar: A Typologically-Based Theory of Language Structure*, Oxford, Oxford University Press.
- Hengeveld, Kees y Mackenzie, J. Lachlan (2014): "Grammar and Context In Functional Discourse Grammar", *Pragmatics* 24.2, pp. 203-227, International Pragmatics Association
- Hernández Reinoso, F. (1999): "Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje", *Encuentro*, revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11, pp. 141-153.
- Herrero, Patricia (2012): "La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje", *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, vol, 1, pp.138-143.
- Higueras, Marta (2006): "Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica", *Memoria de master en español*, Universidad de Nebrija.
- Hilgard, E. (1963): «Motivation in learning theory», en S. Koch (ed.): *Psychology: A Study of Science*, vol. 5, Nueva York, McGraw-Hill Book Company.
- Holmes, J. (1992): *An Introduction to Sociolinguistics*, London, Longman.
- Hollander, E. P. (1978): *Leadership dynamics: A practical guide to effective relationships*, New York, Free Press/Macmillan.
- Hollerbach, Wolf y Villalobos, Lelia (1983): "Teoría y práctica de la Respuesta Física: un método prometedor para la enseñanza de lenguas extranjeras", *Revista Letras*, vol.1, nº11-12, Costa Rica.
- Horwitz, M y Cope, J.A. (1986): "La ansiedad en el aula de una lengua extranjera", en *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E. K. (1986): "Evidencia preliminar para la confiabilidad y validez de una Escala de Ansiedad en Lenguas Extranjeras", *TESOL*, 20, 559-562.
- Hsain Ali Suliman, Fatma (2014): "El papel de la personalidad extrovertida e introvertida en la adquisición de una segunda lengua", en *Actas de Socioint 14- Conferencia Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, Estambul, Turquía, pp. 227-234.
- Hudson, R. A. (1981): *La sociolingüística*, Barcelona, Anagrama.
- Hudson, R. A. (1996): *Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987): *English for specific purposes: A learner- centered approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hymes, Dell (1968): "Ethnography of speaking", en J. A. Fishman (comp.), *Readings in the sociology of Language*, Mouton, La Haya.

- Hymes, Dell (1971a): “La competencia y el desempeño en la teoría lingüística”, en *Adquisición de idiomas: modelos y métodos*, N. York, Editorial Huxley Prensa Académica.
- Hymes, Dell (1971b): “On Communicative Competence”, in J. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics, Selected Readings*. Harmondsworth, Penguin, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 269-293.
- Hymes, Dell (1974): *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Hymes, Dell (1971/1995): “Acerca de la competencia comunicativa”, en M. Llobera Cànaves (coord.), (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa. [Traducción de extractos de *On Communicative Competence* (1971, Philadelphia: University of Pennsylvania Press)].
- Hymes, Dell (1996): “Acerca de la competencia comunicativa”, en *Forma y función*, nº 9, pp.13-37.
- Hymes, Dell y Gumperz, John (1972): “Modelos de interacción del lenguaje y en la vida social”, en Golluscio, L. y colaboradoras (comp.), *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 54-89.
- Jacoby, Sally. y Ochs, Elinor. (1995): “Co-construction: An introduction”, en *Research of Language and Social Interaction*, 28 (3), 171-183, Lawrence Erlbaum Associates.
- Janik, D. S. (2004): *A neurobiological theory and method of language acquisition*, Germany, Lincom GmbH.
- Jaúregui, Kristi (2012): “La interacción, element clave en el proceso de aprendizaje de E/LE”, *XXIII Congreso ASELE*, pp. 5-16, Blecua, Borrell, Crous y Sierra editores.
- Jiménez Ruiz, J. (2001): “Iniciación a la Lingüística”, *Estudios de Lingüística: ELUA*, Nº 19, 363-381.
- Johnson, J. S. y Newport, E. L. (1989): “Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language”, *Cognitive psychology*, 21 (1), pp. 60-99.
- Johnstone, Barbara, Marcellino, W. (2010): “Dell Hymes and the Ethnography of Communication”, *Rhetoric Program*, Department of English, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA.
- Jordan, A., Carlite O., y Stack, A. (2008): *Approaches to Learning: A Guide for Teachers*, New York, The McGraw Hill Companies.
- Kaplan, R. B. (ed.): *The Oxford handbook of applied linguistics*, New York, Oxford University Press.
- Kasper, Gabriele (1989): “Interactive procedures in interlanguage discourse”, in W. Oleksy (ed.), *Contrastive pragmatics*, pp. 189-229, Amsterdam, Benjamins.
- Kasper Gabriele y Kenneth Rose (2002): *Pragmatic development in a second language*, Oxford, Blackwell
- Kelly, L.G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.

- Kess, J. 1991: *Psycholinguistics: Psychology, linguistics and the study of natural language*, Amsterdam, J. Benjamins.
- Kohn, K. (1986): "The analysis of transfer", en Kellerman, Eric y Michael Sharwood Smith (eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, Oxford, Pergamon, pp. 21-34.
- Kopp, Hilario (1989): *Aprendiendo idiomas con la "manera silenciosa"*, Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana, Canela.
<http://www.canela.org.es/cuadernos/canela/canelapdf/cc6kopp.pdf> [Visto el 3 de Junio del 2016].
- Knowles, M. (1976): *The Modern Practice of Adult Education*, Cambridge Adult Education. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Krashen, S. (1980): "The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition", en Scarcella, R y Krashen, S.D. (eds.), *Research in second language acquisition*, Rowley, Mass, Newbury House.
- Krashen, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language*, Leraning, Oxford, Pergamon.
- Krashen, Stephen. (1982): *Principies and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Krashen, Stephen. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.
- Krashen, Stephen y Terrell, Tracy D. (1983): *The natural approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon/ Alemany
- Kulka, Shoshana (1999): "Pragmática Del Discurso", en Van Dijk, T. A., *El Discurso Como Interacción Social*, vol. 2, 67-99, Barcelona, Gedisa.
- Kun-huei Wu (2009): "Haunting native speakerism students.Perceptions toward native speaking English teachers in Taiwan", *Aletheia University*, vol.2, nº3, Department of English.
- Kun-huei Wu (2010): "The relationship between language learners.Anxiety and learning strategy in the CLT classrooms", *Aletheia University*, vol.3, nº1, Department of English.
- Lakoff, G. (1987): *Women, fire and dangerous things*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lambert, Wallace E. (1990): "Cuestiones sobre la lengua extranjera y la enseñanza de la segunda lengua", *Simposio de investigación*, Obemla.
- Larsen-Freeman, D. (1986): *Techniques and principles in language teaching*, Oxford, Oxford University.
- Larsen-Freeman, D. (1990): "Language teaching methods", *Office of English Language programs*, Department of State, Washington DC.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London and New York, Longman. [Traducido al español: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, 1994].
- Larsen-Freemend, D. (2003): *Teaching Language: from grammar to grammaring*, Boston, MA, Thompson-Heinle.

- Laufer, B. y Hulstijn, J. (2001): "Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement", *Applied Linguistics*, 22(1), pp. 1-26.
- Lavandera, Beatriz (1988): "El estudio del lenguaje en el contexto Socio-cultural", en *Panorama de la Lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, vol. IV. *El lenguaje: contexto socio-cultural*, pp. 1-8, 1992
- Leech, Geoffrey (1990): "Grammar and language learning", en *Actas del VII Congreso Nacional de AESLA*, Sevilla, pp. 15-25.
- Leech, Geoffrey (1996): *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman.
- Legutke, M. y Thomas, H (1991): *Process and experience in the Language classroom*, London, Longman.
- Lehecka, Charlotte (2003) "History of accelerated learning", *Learning Beyond Boundaries*, Colorado, Compiled and edited by Gail Heidenhain, *International Alliance for learning publication*, Colorado Spring (Citado por G. Almanza, 2006).
- Lenneberg, E. H. (1985): *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid, Alianza Universidad, 153-216.
- Lewis, Michael (1997): "Implementing the lexical approach: putting theory into practice", Hove UK: *Language Teaching Publications*, Vol. 3, number 1.
- Liceras, J. M. (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- Lightbown, P. M. (2000): "Classroom SLA research and second language learning", *Applied linguistics*, vol. 21, nº 4, 431-462, Oxford, Oxford University Press.
- Lightbown, P. y Spada, N. (2006): *How Languages are learned*, Oxford, Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Littlewood, William (1992): *La enseñanza de la comunicación oral*, Barcelona, Paidós.
- Littlewood, William (1998): *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Littlewood, W. y Yu, B. (2011): "First language and target language in the foreign language classroom", *Lenguaje Teaching* 44 (1), 64-77.
- Livingstone, K. y Ferreira, Anita (2009): "La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza –aprendizaje de español como lengua extranjera", *Boletín de Filología* 44(2), pp. 89-118, Universidad de Chile.
- Llisterri, J. (2003): "La enseñanza de la pronunciación", *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), pp. 91-114.
- LLobera, M. (1995): *Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- Llobera, M. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.

- Llurdá, Enric. (2000): “En competencia, la capacidad comunicativa y la capacidad del lenguaje”, *Revista Internacional de Lingüística Aplicada*, vol.10, nº 1, 85- 95.
- Loewen, S. & Reinders, H. (2011): *Key concepts in second language acquisition*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lomas, Carlos y Osoro, Andrés (1993): "Enseñar lengua», en C. Lomas y A. Osorio (coord.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- Lomas, Carlos (2001): “Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar (se)”, en *Cómo enseñar a hacer las cosas con las palabras*, Paidós, Barcelona 1999.
<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.1.lomas.pdf>
- Lomas, Carlos (2004): “Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado”, *revista Actualidad Educativa* nº 19, Bogotá (entrevista de Luz Rodríguez y Carlos Sánchez).
- Long, M. (1985) : “ A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching”. In K. Hylltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* pp. 77-79. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lopera Medina, Sergio (2012): “Reflexión sobre la inclusión de la pragmática en la enseñanza de las lenguas”, *Núcleo* 29, pp. 247-255, Medellín, Colombia.
- López García, Ángel (1988): *La psicolingüística*, Madrid, Síntesis.
- López García, Ángel. (2004): “Aportaciones de las ciencias cognitivas”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 69-84.
- López Morales, Humberto (1989): *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2006): *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Lozanov, G. (1978): *Suggestology and outlines of Suggestoped*, London, Gordon and Breach Science Publishers, Inc.
- Luque, Susana (2000): “La lengua como instrumento de comunicación”, en S. Alcoba (coord.), *La expresión oral*, Barcelona, Ariel, 15-33.
- Luzón, José María y Soria P., Inés (1999): “El Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia”, *Revista Uned*, vol. 2, nº 2.
- Lyons, John (1984): *Introducción al lenguaje y a la lingüística*, Barcelona, Editorial Teide, pp. 259-285.
- Mackey, W.F. (1975): *Language Teaching Analysis*, London, Longman.
- Mackey, W.F. (1999): “Input, interaction and second language development: an empirical study of question formation in ESL”, in *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, nº 4, 12, 557-587.

- Mackey, Alison (ed.) (2007): *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- MacIntyre, Peter D. y Gardner, R. C. (1994): “Los efectos sutiles de la ansiedad lingüística sobre el procesamiento cognitivo en el segundo idioma”, *Language Learning*, 44 / 2, 283-306
- McLaughlin, B. (1987): *Theories of second language learning*, Londres, Edward Arnold.
- Madrid, Daniel y García Sánchez, E. (2001): “Content-based Second Language Teaching”, en E. García Sánchez (ed.), *Present and Future Trends in TEFL*, 101-134, Universidad de Almería.
- Madrid, Daniel y McLaren, N. (1995): *Didactic Procedures for TEFL*, Valladolid, La Calesa.
- Madrid, Daniel (1999): “Errores gramaticales en la producción escrita de los angloamericanos”, en A. Romero et al: *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*, pp. 609-623, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Maingueneau, Dominique (1987): *Nouvelles tendances en analyse du discours*, París, Hachette.
- Manoliu, Marius Narcis (2012): “A Communicative approach to language Teaching-Origins and development”, en *Cultural and Linguistic Communication*, vol. 2, issue 2, pp. 138-139.
- Marcos Marín, Francisco (1994): “El español, lengua internacional”, en *La lengua española, hoy* (XIX), en *Boletín Informativo*, Fundación Juan March, nº 239, pp. 3-16.
- Marcos Marín, Francisco (2004): “Aportaciones de la lingüística aplicada”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 25-42.
- Marcos Marín, Francisco y Sánchez Lobato, Jesús (1991): *Lingüística Aplicada*, Madrid, Síntesis.
- Martí Contreras, Jorge (2015): “Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: estudio de campo”, *Revista Normas*, nº5, pp. 171-195.
- Martín, M. y Charo, N. (2009): “La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI y XVII. El caso del español”, *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, pp. 5-18.
- Martín Morillas, J. (2000) “La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas”, *Culturele. Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 1-32, Barcelona. <http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html> (05/02/2004).
- Martín Peris, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como lengua extranjera (E/LE)*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Martín Peris, E. (1998): “Gramática y enseñanza de segundas lenguas”, *Carabela*, 43, 5-32, Madrid, SGEL.
- Martín, Miguel A., Nevado, Charo (2007): “En busca de una explicación didáctica el subjuntivo para estudiantes de ELE”, *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, nº2, 2007, pp. 61-75.
- Martínez Agudo, Juan de Dios (2001): “La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera”, en *Didáctica Lengua y Literatura*, nº 13, 235-261, Universidad Complutense de Madrid.

- Martínez Agudo, Juan de Dios (2011): “Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesor en formación”, *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, RLEE de México, vol. XLI, números 1-2, pp.103-124.
- Martínez López, Juan (1997): “La palabra como unidad de significado”, *Revista Cauce* 20/21, pp. 845-871, Universidad de Sevilla.
- Matte Bon, F. (2004): “Los contenidos funcionales y comunicativos”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- Mayor Sánchez, Juan (1994): “Adquisición de una Segunda Lengua”, *Actas ASELE*, IV, Madrid, C. Virtual Cervantes https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- Mayor Sánchez, Juan (2004): “Aportaciones de la psicolingüística”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, 43-69, Madrid, SGEL.
- Medina Betancourt, Alberto (2006): *Didáctica de los idiomas con enfoque en las competencias: ¿Cómo enseñar el castellano y las lenguas extranjeras en cualquier nivel de educación?*, Bogotá, Ediciones Cepedid.
- Melero Abadía, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Melero Abadía, P. (2004): “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- Mendoza, A.; López, A. y Martos, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria*, Madrid, Akal.
- Meyer, C. J. (1997): “Humor in Member Narratives: Uniting and Dividing at Work”, en *Western Journal of Communication*, 61(2), 188-208.
- Moeller, Aleidine (2013): “Keeping it in the target Language”, en *Central States conference on the teaching of foreign languages*, Departamento de publicaciones de la facultad de educación de la Universidad de Nebraska., ed. S. Dhonau. Lincoln, Nebraska, pp. 21-38.
- Moeller, Aleidine Kramer y Catalano, Theresa (2015): “Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras”, en J.D. Wright (ed.), *International encyclopedia for social and behavioral sciences*, vol. .9, pp.327-332, Oxford, Pergamon Press.
- Molero, C., Salazar, D. (2012): *Ejercicios prácticos para trabajar las colocaciones léxicas en el aula de ELE*, Instituto Cervantes de Bruselas, CVC.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/10_molero_salazar.pdf
- Monereo, C. (1990): “Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar”, *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25, Dpto. de Psicología de la Educación, U. de Barcelona.

- Montrul, Silvina (2004): "Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case of morpho-syntactic convergence", *Bilingüismo: Lengua y cognición* 7(2), 125-142, Cambridge University Press.
- Morales, M., Smith, D. (2008): "Spanish learning strategies of some good language learners", *Porta Linguarum*, 9, 167-177.
- Moreno Fernández, Francisco (2002): *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid, Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (1998): "Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje", Barcelona, Ariel.
- Moreno Fernández, F. (1994): "Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas", *Reale*, nº 1, pp. 107-136.
- Moreno Fernández, Francisco (1986): "Sociolingüística y Educación en Estados Unidos", *IV Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada, Thesaurus* Tomo XXX, nº 2.
- Moreno García, Concha (2009): "Gramática y contexto, la estructura y el significado", *MarcoELE*, nº 9, pp.195-213.
- Moreno, J. M. (1978): *Historia de la educación. Edades antigua, media y moderna. Acción pedagógica contemporánea*, Madrid, Paraninfo.
- Morreall, J. (1983): *Taking Laughter Seriously*, New York, NY, State University of New York.
- Morrow, Keith. E. (1977): "Techniques of evaluation for a notional syllabus. Reading", in *Centre for Applied Language Studies*, University of Reading (Study commissioned by the Royal Society of Arts), London, Libraries Australia.
- Mosley, Donald; Megginson, León C. y Pietri, Paúl (2005): *Supervisión: la práctica empoderamiento, desarrollo de equipos de trabajo y su motivación*, Madrid, Grupo GEO Impresores.
- Mruk, C. (1999): *Investigación, teoría y práctica*, Nueva York, Springer.
- Muñoz Licerias (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- Muñoz Torres, M. (2009): *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera*. Trabajo de fin de Master en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Instituto Cervantes, UIMP SinoELE.
- Nakatani, Y. (2006): "Inventario para el desarrollo de una estrategia de comunicación oral", en *The Modern Language Journal*, 90 / 2, 151-168.
- Netten, J. y Germain, C. (2012): "Un nuevo paradigma para el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera: un enfoque neurolingüístico", *Neuroeducación*, 1 (1), 85-114.
- Neuner, G. (1989): "Methodik und Methoden: Überblick", en Bausch, K.-R., Christ, H., Hullen, W. y Krumm, H.-J. (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel, A. Francke.
- Neuner, G., H. Hunfeld (1993): "Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts", *Eine Einführung*, München, Langenscheidt.

- Newby, David (2011): "Competence and performance in learning and teaching: theories and practices". *Kiitis, E. et al. Selected Papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, Thessaloniki, Monochromia Publishing, pp.15-32.
- Nickerson, R.S., (1990): *Enseñar a pensar*, Barcelona, Paidós/ MEC.
- Noels, Kimberly (2003) "Why are you learning a second language? Motivational orientation and self-determination theory", Department of Psychology, University of Saskatchewan, Canadá.
- Norton Peirce, B. (1995): "Social Identity, Investment, and language learning, *Tesol Quarterly*, vol. 29, n° 1, pp. 9-11, Spring.
- Nunan, David (1989): "Designing Tasks for the Communicative Classroom", Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992): "Sociocultural aspects of second language acquisition,. *Cross Currents*, 19, pp. 13-24.
- Núñez Bustos, F. (2007) "¿Por qué Mozart?", *Revista mensual de aplicaciones en internet*, n° 85,14-18.
- Núñez-Méndez, Eva (2001): "¿Corregir o no los errores en la clase de español como LE?", *Proceedings of the VII Simposium of Social Communication*, 2, 132-138, Universidad de Santiago de Cuba, Center of Applied Linguistics.
- Nussbaum, L (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Síntesis.
- Oatley, K. y Jenkins, J. (1996): *La comprensión de las emociones*, Cambridge, Blackwll.
- Ollendorf, H. (1876): *A new method of learning to read, write, and speak a language in six months, adapted to the Spanish: for the use of schools and private teachers*, London, Whittaker and Co.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., y Kupper, G. (1987): "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students", *Language Learning* 35(1), pp. 21-46.
- O'Malley, J. Michael y Chamot, Anna U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'Malley, J., Chamot. Anna U y Kupper, G. (1999): "El papel de las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua: uso de estrategias de los estudiantes de inglés", *Prensa del Instituto de investigación para las ciencias conductuales y sociales del Ejército de los Estados Unidos*.
- Ortega Olivares, J. (1998): "La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo", *Actas ASELE*, IX, pp. 133-140, Santiago de Compostela, España, Centro Virtual Cervantes.
- Osgood, Ch. y Sebeok, T. (1974): "Psicolingüística: Problemas teóricos y de investigación", en Osgood, Charles, Sebeok, Thomas and Dibold, A. Richards (eds.), *Psicolingüística*, Barcelona, Planeta, pp. 7-229.
- O'Sullivan, Tim; Hartley, John; Saunders, D.; Montgomery, M.; y Fiske, J. (1997): *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Oxford, Rebecca L (1989): "The Best and the worst: an exercise to tap perceptions of language-learning experiences and strategies", *Foreign Language Annals*, 22 / 5, pp. 447- 454.
- Oxford, Rebecca. L. (1990): *Language learning strategies. What every teacher should know*, Boston, Newbury House, Massachusetts. 1ra. ed. Heinle & Heinle Publishers.
- Páez Montalbán, Rodrigo (1991): "El salón de clase, un mundo de sujetos", en M. Rueda, G. Delgado y M. A. Campos (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, UNAM.
- Palacios Martínez, J. (2010) "Dell Hymes: Un gran humanista adelantado a su tiempo", *Nexus*, XXXIV, pp. 119-126, Congreso Internacional AEDEAN, Almería.
- Palomero, José, Fernández, M., Tirado, C. y Cerdá, J. (1990): "La expresión oral libre de Jean Villéier en El contexto de los diferentes métodos para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros" *Rev. Interuniv. Form. Profr.* 8, 65-86, Zaragoza.
- Palmer, F.R. (1981): *Semantics*, Cambridge, University Press.
- Pamies Beltrán, Antonio (2008): "Productividad fraseológica y competencia metafórica (Inter) Cultural", *Paremia*, 17, 41-57.
- Parra, Marina. (1994): "El proceso de la lectura comprensiva y algunas estrategias para su desarrollo", en *Revista La palabra*, nº 3, Tunja, Uptc.
- Pastor Cesteros, Susana (1998): "Situación actual de la formación del profesorado de segundas lenguas: el español como lengua extranjera", *Actas ASELE*, IX, pp. 255- 260.
- Pastor Cesteros, Susana (2003): "El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 16, pp. 251-271, Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA). RESLA.
- Pastor Cesteros, Susana (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Universidad de Alicante
- Payrató, Luis. (1998): *De Profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*, Barcelona, Ariel.
- Penas Ibañez (2005): "Coseriu y los distintos planos de la actividad del hablar y del saber lingüístico en relación con el contenido y las categorías lógicas del juicio". *Revista CAUCE* (revista internacional de Filología y su Didáctica), nº 28, pp. 279-306.
- Peng, F. (1985): "What is neurolinguistics?", en *Journal of Neurolinguistics*, 1(1), 7-30.
- Pericot Schenk, Victoria (2010): "Hacia una visión más ecléctica de la enseñanza de la gramática en las lenguas extranjeras", *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 25, pp. 33-49, Puerto Rico.
- Piedehierro Sáez, C. (2002): "El papel de la gramática en la clase de ELE", *redELE*, 4, Universidad Antonio de Nebrija.
- Pimsleur, P. (1966): *Pimsleur language Aptitude Battery*, New York, NY, Harcourt Brace Jovanovich.
- Potowski, Kim (2005): *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.*, Madrid, Arco Libros.

- Preston, Dennis R. (1989): *Sociolinguistics and Second Language acquisition*, Oxford, Basil Blackwell.
- Pujadas Muñoz, Joan (1976): "Aportaciones Etnográficas al estudio de la lengua", *Revista española de Lingüística*, año 9, pp. 471-488.
- Quilis Morales, A., Fernández, J. (1982): *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid, CSIC.
- Quilis Morales, A. (1985): *El comentario fonológico y fonético de los textos. Teoría y práctica*, Madrid: Arco/Libros.
- Raine, Paul (2010): "A discussion of the notional-functional syllabus", *Applied Linguistics*, vol. II, Issue 1, pp. 96-100.
<https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/sylabusandmaterials/rainenotfunc.pdf>
- Reasoner, Robert W. (1992): "You can bring hope to failing students. What's behind self-esteem programs: Truth or trickery?", *School Administrator*, 49, 23-24, 26, 30.
- Reyes, Graciela (1990): *La pragmática lingüística*, Barcelona, Montesinos.
- Reyes, Graciela (1995): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco Libros.
- Richards, Jack. (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel.
- Richards, J. C. (1974): "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", in J. C. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman, pp. 172-188.
- Richards, J.C. y Lockhart, Ch (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001): *Approaches and Methods in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Richardson, G. (1983): "Teaching Modern Languages", en G. Richardson (ed.). *Croom Helm Ltd.*, Beckenham
- Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1992): "Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics", London, Longman. [Traducido al español: *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel, 1997].
- Ritchie, M. (2011): "Developing sociolinguistic competence through intercultural online exchange", in S. Thouësny & L. Bradley (eds.), *Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers*, Dublin, *Research-publishing.net*, pp. 123-141.
- Rivers, Wilga M. (1968): *Teaching Foreign Language Skills*, Universit of Chicago Press.
- Rivers, Wilga M. (1981): "Interaction as the key to teaching language for communication", in a Wilga M. Rivers (ed.) *Interactive Language Teaching*, Cambridge University Press. NY.

- Rivers, Wilga (1987): *Interaction as the key to teaching language for communication*, Cambridge University Press. Illustrated edition.
- Rizo García, Marta (2007): "Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas", *Revista de Asociación Nacional de programas de posgrado en comunicación*, 2 / 16, México.
- Robinson, P., y Ellis, N. C. (2008): "Conclusion: Cognitive linguistics, second language acquisition and L2 instruction – issues for research", in P. Robinson & N. C. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, New York: Routledge, pp. 489-545.
- Robinson, P. (2005): "Aptitude and Second Language acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 46-73
- Rodríguez Bou, Ismael (1952): *Recuento de vocabulario español*, I, Río Piedras (Puerto Rico), Universidad de Puerto Rico.
- Rolland Viau (1997): "La motivación en el contexto escolar", *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, vol. 22, nº 2, 44-47.
- Romanelli, Sofia, Menegotto, A. (2015): "English speakers learning Spanish: perception issues regarding vowels and stress", *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 6, nº 1, pp. 30-42.
- Romanelli, Sofia, Menegotto, A. y Smyth, R. (2015): "Percepción y producción de acento en alumnos angloparlantes de else en la Argentina: Efectos del entrenamiento y de la inmersión", *Signo y Señal*, 27, pp. 47-88
- Rondal, Jean (1980) : "Cuestiones de Psicolingüística y pedagogía de la Lengua", *Anuario de Psicología*, nº 23 (2), Universidad de Lieja.
- Rubin, J. (1973): "Language planning: Discussion of some current issues", en J. Rubin y R. W. Shuy, (eds.), *Language Planning: Current Issues and Research* Washington, D. C., Georgetown University Press.
- Rubin, J. (1975): "What the good language learner can teach us", *Tesol Quarterly* 9, pp.41-51.
- Rubio, Fernando (2004): *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*, Huelva, Universidad de Huelva.
- Ruiz Bolívar, Carlos. (2002): "Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca", *Investigación y Postgrado*. vol.17, nº.2, 53-82.
- Ruiz Campillo, José y Lozano, G. (1994): "Hacia una evaluación interna de la tarea comunicativa", *Lenguaje y textos*, pp. 87-100, XII Congreso Nacional AESLA, Barcelona.
- Ruiz Sánchez (2013): "Yo a mí me parece: la gramaticalización del yo como marcador de discurso en el español coloquial", en Ana M. Carvalho and Sara Beaudrie, *Selected Proceedings of the 6th Workshop on Spanish Sociolinguistics*, 1-10, Somerville, MA, Cascadia Proceedings Project.
- Rutherford, W.E. (1987): *Second language grammar: learning and teaching*, Londres, Longman.
- Ryan, Richard y Deci, Edward (2000): "La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar", en *American Psychologist*, vol.55, nº1, 68-78.

- Said-Mohand, Aixa (2010): “El uso del artículo definido por parte de estudiantes estadounidenses: análisis de errores y explicación pedagógica”, *MarcoELE*, 10.
- Salazar García, Ventura (2006): “Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera”, *Revista de didáctica español lengua extranjera*, nº 2, pp. 1-34.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1997): “Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico”, en *Atlantis*, AEDEAN: Asociación española de estudios anglo-americanos, vol. 19, nº. 2, 267-275.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- Sans, Neus (2000): “Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE”, en *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, pp. 10-22. . <http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminario2000.shtml>
- Santos Gargallo, Isabel (2004): *Lingüística Aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- Sanz Pinyol, G. (2005): *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*, Barcelona, Editorial Graó.
- Savignon, Sandra (1976): “Communicative competence: Theory and classroom practice”, *Conference on the Teaching of Foreign Languages* (Detroit, Michigan, April 23, 1976) www.eric.ed.gov
- Savignon, Sandra (1977): "Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice", *Modern Language Journal*, 82 (4)
- Savignon, Sandra (2002): "Communicative curriculum design for the 21st century", en *English Teaching Forum*, vol. 40, nº 1, pp.2-7. Tomado de www.eric.ed.gov/?id
- Saville-Troike, M. (1989): “La etnografía de la comunicación: una introducción”, Londres, Blackwell.
- Scott, M. L. (1989): "Younger and older adult second language learners: A comparison of auditory memory and perception", *ProQuest Dissertations and Theses*, nº. 8909413, University of California, Los Angeles.
- Selinker, L (1992): *Rediscovering interlanguage*, London, Longman.
- Serradilla Castaño, Ana (1999): “La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes”, *Actas ASELE*, X, pp. 655-661. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0651.pdf
- Sherzer, J. (1992): “The interplay of structure and function in Kuna narrative, or: How to grab a snake in the Darien”, en Tannen, D. (ed.), *Analyzing discourse: Text and Talk*, Washington, Georgetown U.P., pp. 306-322.
- Schiffrin, D. (1994): *Approaches to discourse*, Oxford, Blackwell.
- Schmid, S. (1994): *El italiano de los españoles. Interlengua de los inmigrantes de la Suiza alemana*, Milano, Franco Angeli.

- Schmitt, N. y Celce-Murcia, M. (2002): "An Overview of Applied Linguistics", in N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*, pp. 1-16, London, Arnold.
- Schumann, John (1975): "Affective factors and the problem of age in second language acquisition", *Language Learning* 25:209-235.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., y Meece, J. (2008): *Motivation in education*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Searle, John (1969): *Los actos de habla: un ensayo en la filosofía del lenguaje*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Searle, John (1991): "¿Qué es un acto de habla?", en L Valdés (edit.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos, pp. 431-476.
- Searle, John (1994): *Actos de habla: un ensayo en la filosofía del lenguaje*, Madrid, Cátedra.
- Segalowitz, N. y Freed, B. F. (2004): "Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts", *Studies in Second Language Acquisition*, 26(02), pp. 173-199.
- Selinker, Larry (1972): "Interlanguage", en *International Review of Applied Linguistics*, vol.10, 209-231.
- Silva, Omer (1988): "El desarrollo de la Competencia Comunicativa", en *La Educación* (Revista Interamericana de Desarrollo Educativo), 102, 43-59, Washington, OEA.
- Silva, Iandra (2006): "La utilización de la lingüística de corpus en la enseñanza de español: usos de pero y sino", (CEFET-MG/UFSC), pp. 219-228.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/26_dasilva.pdf
- Siqueira Loureiro, Valeria (2011): "La enseñanza de la competencia gramatical en E/LE", *Cadernos* 5, pp.1-8, Universidade Gama Filho.
- Skehan, Peter (1989): *Individual differences in second-language learning*, London, Edward Arnold.
- Skehan, Peter (1998): *A cognitive approach to language learning*, Oxford, New York, Oxford University Press, 1998.
- Skehan, P. (2002): "Theorising and updating aptitude", en P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning*, Amsterdam.
- Smith, Karen (1986): "Moving Spanish programs Into the 80's: Hypotheses and questions", *Hispania*, 69, 223-229.
- Spearman, Charles (1904): "Inteligencia general: objetivamente determinada y medida", en *American Journal of Psychology*, 15 (2), 201-293.
- Spillner, B. (1990): "Introduction en Spillner", en B [Comp.], *Error Analysis: a comprehensive bibliography*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Slagter, P. J. (1979): "Un nivel umbral, Estrasburgo", *Revista didáctica ELE*, Consejo de Europa, Strasbourg.
- Stern, H.H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

- Sternberg, R.J. y Grigorenko, E (2004): “Inteligencia exitosa en diez aulas”, revista *Teoría en práctica*, vol. 43, nº 4, pp. 274-280.
- Stevick, E. (1980): *Teaching Languages: A way and Ways*, Rowley, Newbury House.Massachusetts.
- Schiefele, U. (2009): “Situational and individual interest”, in K. R. Wentzel and A. Wigfield (eds.), *Handbook of motivation at school*, New York and London, Routledge, pp. 197-222.
- Stubbs, Michael (1993): *Discourse Analysis: A Sociolinguistic Analysis Natural Language*, Oxford, Basil Blackwell.
- Swain, Merrill (1985): “Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensive output in its development”, en S. Gass y C. Madden (eds.): *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 235-253.
- Swain, Merrill y Lapkin, Sharon (2000): “Aprendizaje de un Segundo idioma basado en las tareas: Los usos de la primera lengua”, *Language Teaching Research*, 4, 3, pp. 251-274.
- Tarone, E. (1980): “Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage”, en *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, vol. 30, Issue 2.
- Tarone, Elaine (1994): "Interlanguage", en *Language learning*, a journal of research in language studies. vol. 29, Issue 1, pp. 181-191
- Tarone, E., y Swain, M. (1995): "A sociolinguistic perspective on L2 use in immersion classrooms", en *The Modern Language Journal*, 79(2), 166-178. Recogido en <http://www.jstor.org/stable/329617>
- Taylor, L., Catford, J. C., Guiora, Alexander, Z. y Lane, K. L. (1971): *Variables psicológicas y capacidad para pronunciar un segundo idioma. Lenguaje y Habla*, Universidad de Chicago.
- Tejada, Gabriel, Pérez Cañado, M., Luque, G. (2005): “Current approaches and teaching methods”, Ed.N. McLaren; D. Madrid. *TEFL in Secondary education*. Granada: Universidad de Granada, 155-209.
- Tello Rueda, Yined (2006): “Desarrollando la competencia pragmática en un idioma extranjero”, revista *Colombian Applied Linguistic Journal*, nº 8.
- Terrell, Tracy (1977): "A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning", en *The Modern Language Journal*, vol. 61, nº 7, pp. 325-337.
- Titone, R. (1968): *Teachin foreign languages, an historical sketch*, Washington DC., Georgetown University Press.
- Titone, R. (1992): *La gramática y la enseñanza de idioma*, Roma, Aimando.
- Tobías, Sigmud (1990): *La ansiedad y el procesamiento cognitivo de la instrucción*, Nueva York, City College.
- Tolchinsky, Liliana (2014): “El uso del corpus lingüísticos como herramienta pedagógica”, en *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 65, pp. 9-17.
- Tordera Yllescas, Juan C. (2012) “Lenguaje, pensamiento y enseñanza de una lengua extranjera”, *ELUA*, 21, pp. 301-314.

- Torre Ramos, Elisa (2002): "La Comunicaciòn Educativa. Retos. Nuevas tendencias en Educaciòn Física", *Deporte y Recreaciòn*, n°.3, pp. 37-43.
- Torruella, J., Llisterri, J. (1999): "Diseño de corpus textuales y orales", in Blecua, J.M. (ed.) *Filología e Informática*, pp. 45-77, Universidad Autónoma de Barcelona. Editorial Milenio.
- Trang, T.T.T., Moni, K., Baldauf, R. (2013): "Investigating the development of foreign language anxiety: an autobiographical approach", en *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34 (7): 709-726.
- Trindade Natel, T (2002:1): "La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje? ", Actas ASELE, XIII, pp. 825-832, Centro Virtual Cervantes.
- Trudgill, Peter J. (1983): *Sociolingüística: An Introduction to Language and Society*, London, Penguin.
- Tudor, I. (2001): *The Dynamics of the Language Classroom*, Cambridge University Press.
- Tsui A. B.M. (1996): "Reticencia y ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua", en K.M. Bailey y D. Nunan (eds.), *Journal Voices from the language classroom*, pp. 145-167.
- Tyler, M. y Cutler, A. (2009): "Cross-language dices in cue use for speech segmentation", en *The Journal of the Acoustical Society of America*, 126 (1), pp. 367-376.
- Ur, P. (1996): *A course in Language Teaching- Practique and Theory*, Cambridge, The University Press.
- Uribe Hernández, Clara (2011): "El papel de la aptitud para una lengua extranjera en su aprendizaje". *Revista Iberoamericana de educaciòn*, n° 55/5, Universidad Autónoma de México.
- Valle Arroyo, Francisco (1992): *Psicolingüística*, Madrid, Morata.
- Van Dijk, Teun A. (1977): "Context and cognition: Knowledge frames and speech act comprehension", en *Journal of Pragmatics*, vol. 1, Issue 3, pp. 211-231
- Van Dijk, Teun (comp.) (2003): *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa.
- Van Ek, J. A. (1977): "The threshold level for modern language learning in schools", Longman, Council of Europe.
- Van Lier, L. (1997): "Apply within, apply without?", *International Journal of Applied Linguistics*, 7: 1, 95-105.
- VanPatten, B. y Williams, J. (2007): *Theories in Second Language Acquisition an Introduction*, Routledge, New York- London.
- Vázquez, G. (1992): *Análisis de errores y aprendizaje de español como lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.
- Verschueren, Jef (2002): *Para entender la pragmática*, Madrid, Gredos.
- Vigner, Gerard (2004): *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette.
- Villey, P. (1971): *L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau*, Nueva York:, Burt Franklin.
- Viau, Roland (1997) "Motivaciòn: consicìon esencial del éxito", *Ciencias humanas* (12) 44-47, Montreal, Editions du Renouveau Pédagogique.

- Von Humboldt, Wilhelm (1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Barcelona, Anthropos Editorial.
- Vygotsky, L. S. (1987): *El compañero de Cambridge a Vygotsky*, Rusia., Editorial Robert W. Rieber y Jeffrey Wollok.
- Vygotsky, L.S. (2012): *Pensamiento y lenguaje*, México City, México, Ediciones Quinto Sol.
- Weinstein, Claire; Mayer, R. (1986): "The teaching of learning strategies", *Innovations Abstracts*, vol.5 nº 32, Eric Number: ED237180.
- Well, G. (1981): *Learning through interaction: the study of language development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenden, A Y J Rubin (1987): *Learner Strategies in Language Learning*, New Jersey, Prentice.
- Wen-Fen Liang (2000): "El papel del profesor en la enseñanza de lenguas extranjeras", *Actas de ASELE*, XI, Centro Virtual Cervantes.
- Weschler, Robert (1997): "Usos del japonés (L1) en el aula de inglés: Introduciendo el método de traducción funcional", en *Paper presented at the Annual Meeting of the Japan Association of Language Teachers* (23rd, Hamamatsu, Japan, October 9-12, 1997).
- White, R. W. (1988): *The ELT curriculum*. Design, Innovation and Mangement, Oxford, Basil Blackwell.
- Widdowson, H. G. (1978): "La enseñanza de la retórica a los estudiantes de ciencias y tecnología", en *Exploraciones en la lingüística aplicada*, Oxford, Oxford University.
- Widdowson, H. G. (1979): *Explanations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1989): "Knowledge of language and ability for use", *Applied Linguistics* 10/2, 128-137.
- Widdowson, H. G. (1991): "La enseñanza de idiomas para la comunicación", tomado del artículo "Español, lengua extranjera en una metrópoli brasileña", escrito por Talia Bugel [traducción de José Carlos Paes de Almeida Filho, Campiñas.Pontes].
- Widdowson, H. G. (2000): "On the limitations of Linguistic Applied", en *Applied Linguistics*., vol. 21, Issue 1, pp.3-25, Oxford University Press.
- Wienold, G. (1991): "Zu einigen innovativen methodischen Konzepten im Fremdsprachenunterricht: Total Physical Response, Silent Way und Community Language Learning", en Batz, R. y Bufe, W. (eds.) *Moderne Sprachlehrmethoden*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, pp.339-371.
- Wilkins, D. A. (1976): *Notional syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1981): "Notional Syllabuses Revisited", en *Applied Linguistics*, 2, pp. 83-89.
- Williams, Linda V. (1983): *Teaching for the Two-Sided Mind*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

- Williams, Marion (1994): "Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective", *Educational Psychology* 91 (1994), pp. 76-97.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press.
- Wu, Kun (2010): "The Relationship between Language Learners Anxiety and Learning. Strategy in the CLT Classrooms" en, *International Education*, vol 3, 1, 1-18, Taipei-Taiwan, Aletheia University..
- Wolfgang Klein (1986): *Second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge textbooks in Linguistics.
- Yule, Geoge (1996): *Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.
- Zanòn, Javier (1988): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual", *revista de Didáctica Cable* nº 2, pp. 47-52, y Cable nº 3 pp. 22-32, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Madrid.
- Zayas Hernando, Felipe (2006): "La reflexión gramatical en el marco del aprendizaje del uso de la lengua", en *La educación lingüística y literaria en secundaria*, pp. 69-100.
<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.3.zayas.pdf>

Índice de Gráficos y cuadros

Gráfico 1. Porcentaje de títulos académicos de los profesores entrevistados (pág.25).

Durante la justificación de la investigación damos cuenta de las personas que fueron encuestadas.

Gráfico 2. Un resumen sobre las características esenciales de los procesos de Adquisición y Aprendizaje (pág. 46)

Gráfico 3. Los pasos que se dan en procesos de aprendizaje y la secuencia de los procesos de adquisición que según Krashen, están direccionadas a las actividades comunicativas y a fomentar la adquisición del lenguaje de forma natural (pág. 47)

Gráfico 4. El modelo de aprendizaje de Bialystok según el profesor Juan Mayor. No solo considera la importancia del input y el output, sino también la comprensión y producción que alientan el pragmatismo, uno de los ingredientes destacados en las interacciones, en la práctica comunicativa que proponemos (pág. 50)

Gráfico 5. Un diálogo entre profesor y estudiante. Es evidente el dominio del idioma español que exhibe el discente (pág. 58)

Gráfico 6. Durante el análisis de los resultados le otorgamos a los adverbios de frecuencia el siguiente puntaje: siempre (4), Con frecuencia (3), a veces (2) y nunca (1). El estudiante con mejor puntaje tendrá un estilo tradicional, basado en la autoridad. El que consigue un elevado puntaje es porque gusta de un estilo concreto (pág. 63)

Gráfico 7. Rod Ellis ofrece un punto de vista sobre la enseñanza explícita e implícita (pág. 76)

Gráfico 8. El modelo de Dee Fink que muestra criterios sobre el aprendizaje significativo y la importancia de una evaluación formativa que estimula el trabajo en el aula (pág. 78)

Gráfico 9. El esquema de Ellis sobre el input lingüístico (tomado de Baker 1993:130) (pág. 82)

Gráfico 10. Un ejemplo del nivel intermedio del estudiante donde hace notar el léxico logrado (pág. 84)

Gráfico 11. Los factores no lingüísticos de mayor influencia para los estudiantes y el profesor involucrados en un proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (pág. 110)

Gráfico 12. Ficha informativa de profesores y estudiantes (pág. 112) Es el documento entregado a quienes participaron de las encuestas.

Gráficos 13. La mayoría de los profesores prefiere el factor motivacional (67%, hombres) (pág. 113)

Gráfico 14. Los estudiantes también confirmaron la importancia del factor motivacional. El 66% de las mujeres y el 47% de los hombres. (pág. 113)

Gráfico 15. Considerando el 100 % de los profesores encuestados, las mujeres dieron un 9% al factor aptitud, y los hombres un 5%. Globalizando, la aptitud y la empatía (14%) empatan el tercer lugar (pág. 118)

Gráfico 16. Considerando el sexo del estudiante, los hombres (14%) y las mujeres (12%) optaron por *la aptitud* como un factor extralingüístico de importancia (pág. 119)

Gráfico 17. A nivel global los profesores ubicaron el factor inteligencia en el segundo lugar. (13.5% las mujeres y 14.9% los hombres (pág. 124)

Gráfico 18. El 58% de los estudiantes, de sexo femenino, demandan mayor empatía en el salón de clases (pág. 134)

Gráfico 19. Un escaso 5% de las profesoras y 4 % de los maestros votaron a favor de la autoestima. Por tanto, los profesores le restan trascendencia a la autoestima como elemento influyente dentro del aula de idiomas (pág. 137)

Gráfico 20. Para los profesores, aptitud y actitud tienen una similar importancia. Sin embargo los estudiantes destacan el valor de la aptitud para el aprendizaje de idiomas (pág. 149)

Gráfico 21. Las tres fases de la motivación, según Williams y Burden: Razonar, decidir y sostener el proceso en base a perseverancia (pág. 159)

Gráfico 22. Profesores (61%) y estudiantes confirman la importancia de la motivación como factor afectivo. También reconocen el aporte de la aptitud, inteligencia, actitud y empatía (pág.160)

Gráfico 23. La motivación de acuerdo a la edad de los estudiantes. Los menores de 40 años son los más interesados en ser motivados (pág. 161)

Gráfico 24. La motivación según el nivel de educación de los estudiantes. Los magísteres votaron masivamente con un sólido 70% (pág.161)

Gráfico 25. El 64% de los estudiantes hombres se decantan por el factor motivacional (pág.162)

Gráfico 26. Los estudiantes de lenguas romances reconocen la importancia del factor de motivación (pág. 162)

Gráfico 27. El elemento motivacional resultó elegido en el primer lugar por los profesores originarios de cuatro continentes (pág. 163)

Gráfico 28. Las profesoras (67%) eligieron mayoritariamente al factor motivacional (pág. 164)

Gráfico 29. Información estadística de acuerdo al idioma que enseñan los docentes encuestados (pág. 165)

Gráfico 30. Los estudiantes de ruso, español y francés afirman que la edad no es impedimento para aprender idiomas (pág. 169)

Gráfico 31. Campos de acción de la Lingüística Aplicada según Marcos Marín (2004:37) (pág. 174)

Gráfico 32. Campos de acción y aplicación de la Lingüística Aplicada (pág. 177)

Gráfico 33. Cuadro elaborado por Kaplan y citado por Payrató sobre la Lingüística Aplicada (pág. 178)

Gráfico 34. El idioma español figura en la 3ª posición entre las lenguas más populares en internet. Fuente: BBC mundo (pág. 191)

Gráfico 35. Implicaciones del trabajo en el aula con el apoyo de la Lingüística Aplicada (pág. 203)

Gráfico 36. Por supuesto que el profesor tiene un mayor trabajo para diseñar el material didáctico, pero la satisfacción de un buen trabajo interactivo con el estudiante, de conseguir logros importantes, son una buena recompensa (pág.217)

Gráfico 37. Una actividad con estrategia de descubrimiento para que el estudiante pueda vincular el nombre del nuevo verbo con una de las fotografías. Ellos deben hacer coincidir un número con una letra. A continuación, como ejercicio de consolidación deben hacer un par de oraciones utilizando el nuevo verbo (pág.219)

Gráfico 38. Factores a considerar en la enseñanza- aprendizaje de una lengua según Neuner y Hunfeld (Pág. 224) sobre métodos de enseñanza.

Gráfico 39. La página 6 del “revisado método Ollendorf”. También mostramos la p. 13 donde se pueden ver frases cortas con su respectiva traducción al inglés (pág. 227)

Gráfico 40. Doce profesores (29%) siguen usando el método gramatical. Un 71% dijo no utilizarlo (pág. 230)

Gráfico 41. Más del 40% de los profesores usan el método natural combinado con otros métodos (pág. 236)

Gráfico 42. Método de la respuesta física total y los pasos a seguir para encontrar el éxito en el proceso de aprendizaje. (pág. 240)

Gráfico 43. Slagter y las tres formas en que se puede poner en uso una lengua extranjera: por su ubicación geográfica; el lugar, y a través de un medio humano (pág. 242)

Los gráficos 44 y 45 son elocuentes respecto al método Nociofuncional. Un total de 30 profesores (71%) no usa este método. En el gráfico 45, a la derecha, el 33% de las mujeres usa el método combinado con otras estrategias (pág. 244)

Gráfico 46. El 50% de los profesores utiliza el método audiolingual (pág. 250)

Gráfico 47. Las mujeres (33.3%) eligieron el método audiolingual en segundo lugar. En el primer lugar es notoria la gran afinidad de los docentes por el enfoque comunicativo (pág. 250)

Gráfico 48. A la izquierda, la pg. 52 del libro de ilustraciones. A la derecha, la pg. 105 del Capítulo 9 del libro 1-2, para estudiantes del nivel inicial (pág. 252). Es el libro que se usa en el método directo

Gráfico 49. Los profesores usan el método directo combinado con otras estrategias pedagógicas (pág. 257)

Gráfico 50. El marco estructural del Enfoque por Tareas. El ciclo del Enfoque Comunicativo por Tareas. La fase previa introduce el tema y la tarea. El ciclo de la tarea permite a los aprendientes la oportunidad de utilizar la lengua que ya van conociendo para hacer la tarea, con el apoyo de su profesor. La tercera fase permite un estudio más detallado de ciertas características específicas que se producen durante la práctica del idioma. (pág. 260)

Gráfico 51. El 92.9% de los 42 profesores utilizan el enfoque comunicativo (pág. 274)

Gráfico 52. Otros datos: Thai, Persia, Farsi y Urdu (3.1%). Francés y turco (2.3%), Macedonio (1.6%). Croata y Coreano (0.8%) (pág. 274)

Gráfico 53. Profesores participantes de la encuesta según su nivel de educación (pág. 275)

Gráfico 54. La competencia comunicativa según Hymes: actuación y competencia (pág. 277)

Gráfico 55. Representación esquemática de la Competencia Comunicativa de Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (pág. 280)

Gráfico 56. Los cinco componentes que están vinculados a la Competencia Comunicativa (pág. 288)

Gráfico 57. Cortometraje “Momentos” de 6”20” (pág. 292)

Gráfico 58A-B. Podemos observar las premisas que deben observar tanto el emisor como el receptor para el desarrollo de una competencia lingüística (pág. 294)

Gráfico 59. Uno de los carteles utilizados para inducir al estudiante a conjugar el subjuntivo presente (pág.305)

Gráfico 60. El proceso comunicativo dinámico en el ECI, con un mensaje que retroalimenta al emisor y el receptor, en medio de una frecuente interacción con intencionalidad (pág. 317)

Gráfico 61. El 35% de las mujeres y el 52% de los hombres eligieron el Enfoque Comunicativo (pág.319)

Gráfico 62. Las consideraciones de Quilis Morales y Fernández respecto a la fonología y la fonética (pág. 332)

Gráfico 63. Escribir en la pizarra o tomar notas para corregir al estudiante después de su participación es algo recomendable. El discente tuvo varios errores, no solo de pronunciación, sino también de género y número, así como el uso de su lengua materna. (pág. 340) Es acerca del trabajo del profesor y el estudiante durante una clase

Gráfico 64. Un video sobre una mujer que aparenta ser un maniquí para asustar a los transeúntes, en una clase de donde damos un valor agregado a la interacción (pág. 343)

Gráfico 65. Una mujer con cáncer de seno. La inyección y tomar pastillas, como formas para administrar medicina a un paciente; y el cáncer de próstata en los hombres fueron temas que complementamos en nuestra conversación con la estudiante (pág. 346)

Gráfico 66. Ryan y Deci, y su teoría sobre los tipos de motivación (pág. 367)

Gráfico 67. Los componentes que apoyan una interacción verbal, siguiendo a Hengeveld y Mackenzie (pág. 377)

Gráfico 68. Una forma didáctica para presentar los verbos irregulares (pág. 381). La gramática en el ECI

Gráfico 69. Un ejercicio con pronombres personales bajo una instrucción implícita. (pág. 384) Gramática en el ECI

Gráfico 70. Otro ejemplo de trabajo implícito sobre el presente de Subjuntivo (pág. 384) Gramática en el ECI

Gráfico 71. Conocimiento explícito e implícito. Cuando se decide el aprendizaje implícito se expone al estudiante a un input lingüístico. Si es explícito, se facilitará las reglas gramaticales al discente (pág. 385) Gramática en el ECI

Gráfico 72. Se busca a través de la reflexión que el estudiante deduzca el funcionamiento de las formas y la construcción gramatical (pág. 387) Gramática en el ECI

Gráfico 73. Otro ejercicio para complementar una explicación explícita (pág. 388)

Gráfico 74. Un ejercicio para complementar las características físicas y de la personalidad (pág.399)

Gráfico 75. Imágenes parecidas A y B (pág. 400)

Gráfico 76. Las tres partes de la actividad auditiva y el texto de la noticia (pág. 402)

Gráfico 77. Otra actividad comunicativa. Es del nivel A-2 para conjugar los verbos en el pretérito y luego iniciar un diálogo interactivo (pág. 403)

Gráfico 78. Un modelo de Google docs y un gráfico sobre las grabaciones de los estudiantes (pág.407)

Gráfico 79. El análisis de los diálogos fue hecho a través de la web Sketch Engine (pág.408)

Gráfico 80. Los estudiantes y sus profesores durante el conversatorio sobre temas variados (pág.412). Corpus

Gráfico 81. La transcripción de la disertación del estudiante Dan (pág. 417). Corpus

Gráfico 82. Un resumen de los materiales usados y los resultados que perseguimos (pág.418). Corpus

Gráfico 83. El análisis de *Sketch Engine*, podemos ver 27869 tokens y 23072 palabras utilizadas (pág.410). Corpus

Gráfico 84. La carátula del libro del nivel inicial que utilizamos como material de apoyo en las clases de español como segunda lengua (pág. 467)

Gráfico 85. Actividades para practicar el uso de los verbos “ser” y “estar”, y el uso de adjetivos básicos (pág. 468)

Gráfico 86. Actividades para practicar los primeros verbos regulares en el tiempo presente. Estas tareas son para practicar luego que los estudiantes han recibido una explicación gramatical (pág. 469)

Gráfico 87. Esta actividad es para relacionar los mensajes con los enunciados. Se trata de promover la comprensión lectora de los estudiantes (pág. 469)

Gráfico 88. La portada del libro del nivel intermedio, diseñado bajo la estrategia comunicativa (pág. 470)

Gráfico 89. Ejercicios interactivos, con vacío de información. Además que el estudiante completa las tareas, tiene la oportunidad de interactuar con su profesor sobre el modo Subjuntivo (pág. 473)

Gráfico 90. El libro “Perú Spanish” del nivel avanzado (pág. 473)

Gráfico 91. Un ejercicio para completar los textos y familiarizarse con las maquinarias que se usan en la industria de la construcción. También es un material para iniciar diálogos e interactuar (pág. 474)

Gráfico 92. Un ejercicio para practicar la comprensión lectora. Es del nivel avanzado.(pág. 475)

Gráfico 93. “Charlas de café”, un libro de texto trabajado bajo los principios del Enfoque Comunicativo Interactivo. Las historias que se publican pertenecen a consagrados escritores y periodistas. Es esencialmente un material didáctico para promover el diálogo y la interacción. (pág. 475)

Gráfico 94. En el libro del nivel conversacional aparecen reportajes, historias cortas como suscribe Iván Eguez (pág. 477)

Gráfico 95. Un esquema sobre la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje (pág. 515)

Gráfico 96. El 92.9% de los profesores utiliza el Enfoque Comunicativo Interactivo, ECI (pág. 518)

Gráfico 97. El 92.9% de los 42 profesores utilizan el enfoque comunicativo. De este modo confirma la preferencia de los docentes (pág. 520)

Gráfico 98. La doctora Salinas es un texto que muestra el uso del *going to* (voy a tener, va a llegar, etc.) (pág. 521)

Cuadros.

Cuadro 1. Los profesores que tiene más de 30 años de experiencia le dan real importancia al factor inteligencia. El 15.2 % así lo considera (pág. 124)

Cuadro 2. Información del primer grupo, de seis integrantes, que recibió una clase tradicional (pág. 129)

Cuadro 3. Los comentarios de este grupo de trabajo son diferentes al primer grupo. La calificación del profesor tuvo un grado superlativo (pág. 130)

Cuadro 4. Los estudiantes que estudiaron 18 idiomas diferentes, tal vez los más importantes en el mundo, reclaman empatía con su profesor (pág. 135)

Cuadro 5. El 61% de los encuestados dijo que la edad no es impedimento para aprender idiomas (pág. 168)

Cuadro 6. Un total de 28 de 46 estudiantes votaron por el NO (pág. 168)

Cuadro 7. Estudiantes menores de 40 (24%) creen que la edad sí es un inconveniente (pág. 170)

Cuadro 8. El 62% de los docentes descartan que la edad sea un obstáculo (pág. 170)

Cuadro 9. Los docentes de tres continentes aseguraron que la edad no es un problema para aprender idiomas como segunda lengua (pág. 170)

Cuadro 10. Los docentes más experimentados (38%) dijeron que la variable edad no es un problema (pág. 171)

Cuadro 11. Los campos de aplicación más importantes de la LA (pág. 183)

Cuadro 12. Las estrategias de aprendizaje propuestas por O'Malley y Chamot (pág. 211)

Cuadro 13. Casi un 60% de los docentes (25 en total) no utiliza el enfoque natural (pág. 237)

Cuadro 14. Quince de los 46 estudiantes – especialmente los hombres y quienes tienen mayor educación-optan por el método directo combinado con otros métodos (pág. 257)

Cuadro 15. Métodos y técnicas pedagógicas adaptado por Sánchez Pérez, 2004. Este es un gráfico donde sintetizamos los objetivos, la teoría y los estilos que poseen las estrategias pedagógicas que estamos mencionando en el presente capítulo. Se puede comprobar las peculiaridades y diferencias entre los métodos y técnicas pedagógicas de estilo tradicional, directo, estructural y comunicativo. (pág. 264)

Cuadro 16. El enfoque comunicativo y su planteamiento nocio-funcional. Podemos observar su base lingüística y su componente práctico, donde se sugieren una serie de actividades para promover la interacción (pág. 271)

Cuadro 17. El MCER y su modelo sobre la competencia Comunicativa (pág. 286)

Cuadro 18. Algunos enunciados en los actos de habla (pág. 307)

Cuadro 19. El 92.9% de los profesores utiliza el Enfoque Comunicativo Interactivo, ECI (pág. 318)

Cuadro 20. Los estudiantes también prefieren aprender idiomas con el Enfoque Comunicativo (pág. 318)

Cuadro 21. Los estudiantes menores de 40 años prefieren exclusivamente el ECI (48%). Un 11% lo prefiere fusionado con otras estrategias pedagógicas (pág. 320)

Cuadro 22. Estudiantes de los diferentes idiomas optaron por los enfoques comunicativos (pág. 320)

Cuadro 23. 39 de los 42 profesores que enseñan diversos idiomas en el área de Washington DC. utilizan los enfoques comunicativos en su trabajo pedagógico (pág. 321)

Cuadro 24. Un complemento de la actividad para ampliar el léxico del estudiante (pág. 388)

Cuadro 25. Una información detallada de las 51 disertaciones analizadas (pág. 414) Corpus

Cuadro 26. Frecuencia de la preposición “de” en el corpus, y de otros vocablos (pág. 446) Corpus

Cuadro 27. Las colocaciones léxicas encontradas y analizadas en el corpus de la investigación (págs. 453-460)

Cuadro 28. Los niveles propuestos por el MCER (pág. 465)

Cuadro 29. Un resumen del balance de las actividades y tareas cumplidas durante la unidad didáctica “La familia” (pág. 514)

Índice de ejemplos

Para permitir mayor comprensión de la información que ofrecemos en la presente tesis, hemos hecho uso de muchos ejemplos, los que damos a conocer:

1. Estudiante Caleb, al hablar de su experiencia en China (pág. 52)
2. Transcripción de audio T-103 (pág. 57)
3. El input presenta muestras orales y escritas en la lengua meta (pág. 71) Hay 4 ejemplos complementarios: 3a, 3b, 3c, 3d. (pág. 80-81)
4. Un ejemplo del *input*, *intake* y el *output* del estudiante Ben. Extraído del corpus de la tesis (pág. 84)
5. El profesor Amed, que enseña árabe y farsi (pág. 89)

6. Ejemplos de falsos amigos o “cognados”. (pág. 90)
7. Ejemplos de vocablos heterotónicos: estrella, español; estrela, portugués (pág. 95)
8. Ejemplo de comprensión del texto, estudiante André (pág. 97)
9. Ejemplo de relacionar palabras de la LM que muchas veces tienen similitud en su escritura (pág.104)
10. Ejemplo de la ansiedad provoca errores en un estudiante (pág. 140)
11. Ejemplo de la capacidad de aprender una lengua, Caleb (pág. 146)
12. Ejemplos sobre la importancia de la motivación: profesora de francés Florence Corbel-Sentz. Estudiante Rufus S. (12a). Estudiante, Matthew P. (12b) (págs.150-151)
13. Ejemplos del uso de la lengua condicionada por factores inherentes entre los instructores (pág. 185)
14. Ejemplos de la variedad de interpretaciones o significados que tienen los vocablos, por ejemplo, “chongo” (pág. 187)
15. Un ejemplo de las variables en el uso del lenguaje de los diferentes grupos sociales o de género (pág. 188)
16. Ejemplo del estudio del significado en un contexto comunicativo dado y específico (pág. 203). 16a, (pág. 212)
17. Un ejemplo del uso de la Lingüística Aplicada a los estudiantes adultos (pág. 216)
18. Una actividad con estrategia de descubrimiento (pág. 219)
19. Un ejemplo de cómo se pone en práctica el método (pág. 237)
20. Un ejemplo de cómo utilizar el método Directo (pág. 254). 20a (pág. 255), otro ejemplo.
21. Un ejemplo del Enfoque por tareas. (pág. 262)
22. Otro ejemplo del uso del método enfoque por tareas. (pág. 263)
23. Un ejemplo de cómo se puede potenciar una práctica oral (pág. 282)
24. El aporte de esas comunidades de habla con el español (pág. 290)
25. Un ejemplo del interés de los norteamericanos por el aspecto cultural (pág. 296)
26. Una propuesta de práctica conversacional (pág. 299)
27. Un ejemplo del uso de la competencia estratégica (pág. 302)
28. un ejemplo para enseñar el modo subjuntivo (pág. 304)
29. Un ejemplo para el uso del denominado “role playing” (pág. 309)
30. Para minimizar las categorías fonéticas (pág. 334)
31. Una noticia corta y en inglés para una estudiante que prefería aprender con la ayuda de su L1 (pág.345)
32. Un ejemplo de un intercambio comunicativo entre el profesor y su estudiante (pág. 349)

Anexos

Anexo 1. Factores extralingüísticos extraídos de la encuesta a profesores

Los profesores participantes de la encuesta, según su procedencia (África, América del Sur, Centroamérica y México), confirman que la motivación es un elemento esencial en la enseñanza-aprendizaje 2ª lenguas, pero también los factores afectivos fueron analizados y considerados de acuerdo con el idioma que enseñan los profesores. Aquí publicamos mayores detalles de la encuesta, gráficos que esclarecedores.

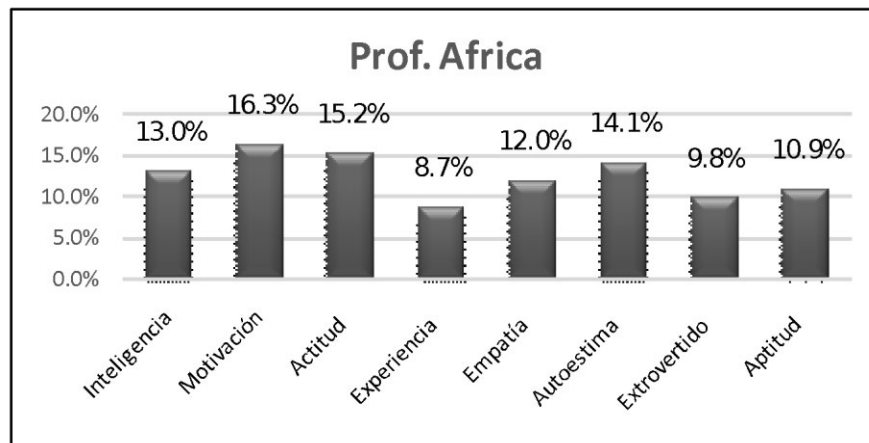


Gráfico 31. El 16,3% de los profesores africanos se inclinaron por la motivación

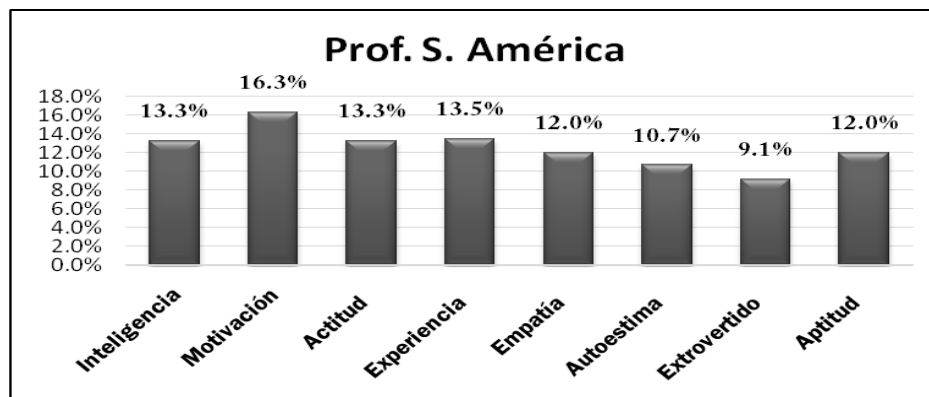


Gráfico 32. La encuesta a los docentes de Sur América, que también votaron a favor del factor motivación

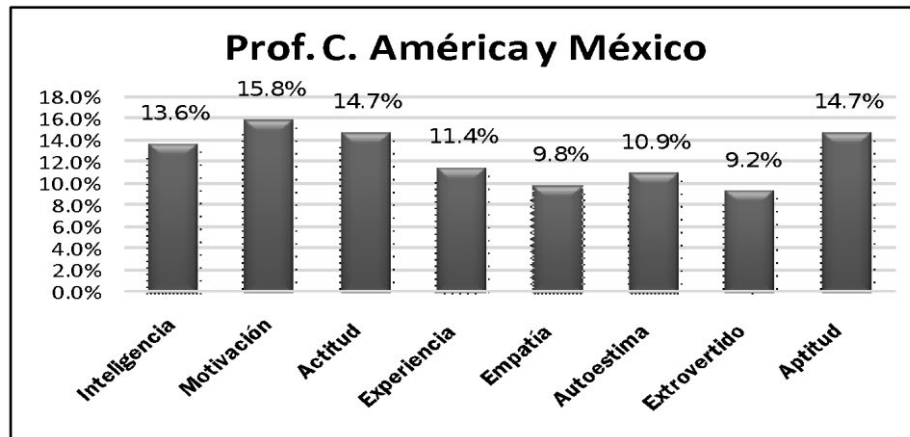


Gráfico 33. Los profesores de Centro América y México también pusieron en 1º lugar el factor motivacional con el 15,8%

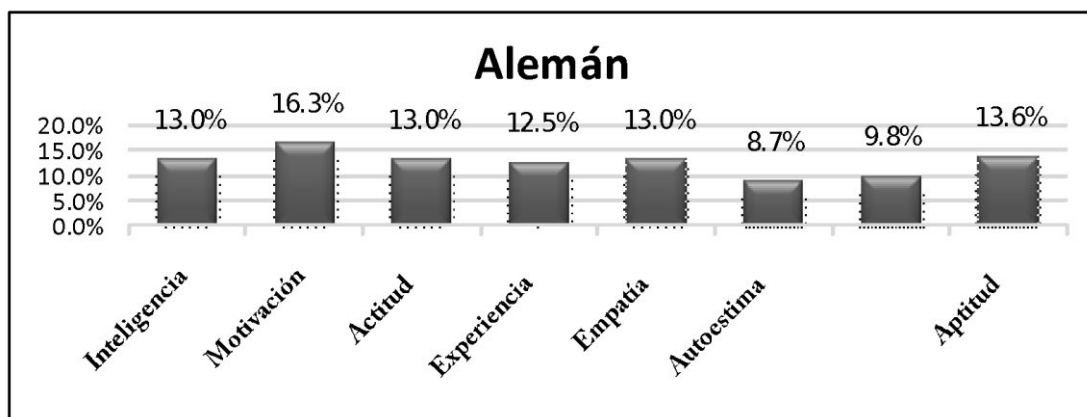


Gráfico 36. Resultados de la encuesta a los profesores del idioma alemán

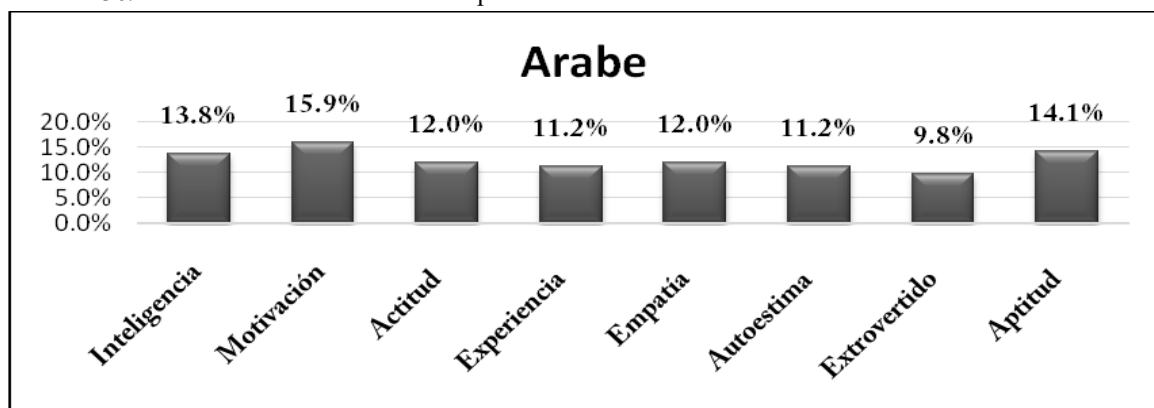


Gráfico 37. La motivación y la aptitud son dos factores esenciales según los docentes de árabe

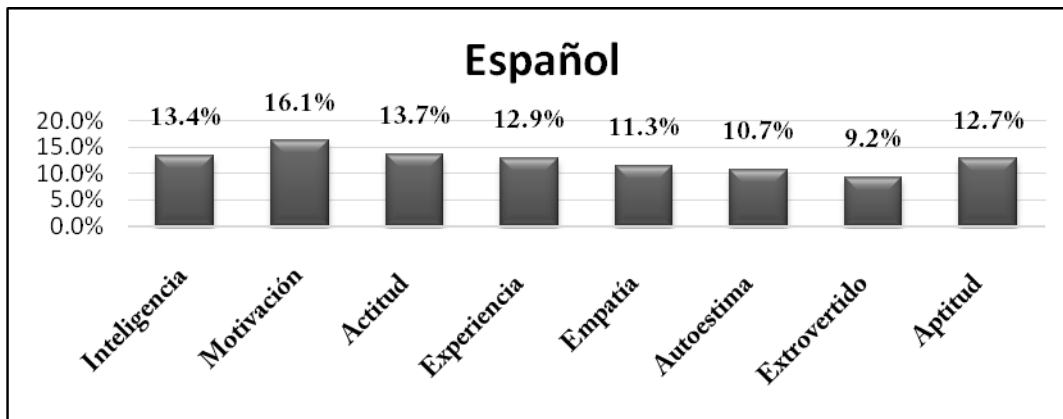


Gráfico 38. Los docentes de español prefieren la motivación sobre los otros 7 factores extralingüísticos

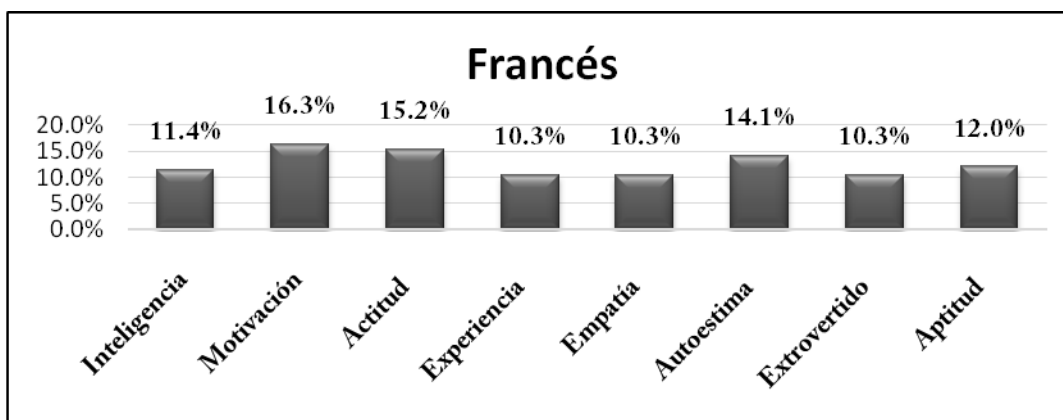


Gráfico 39. Para los profesores de francés, la motivación y la actitud son factores de importancia

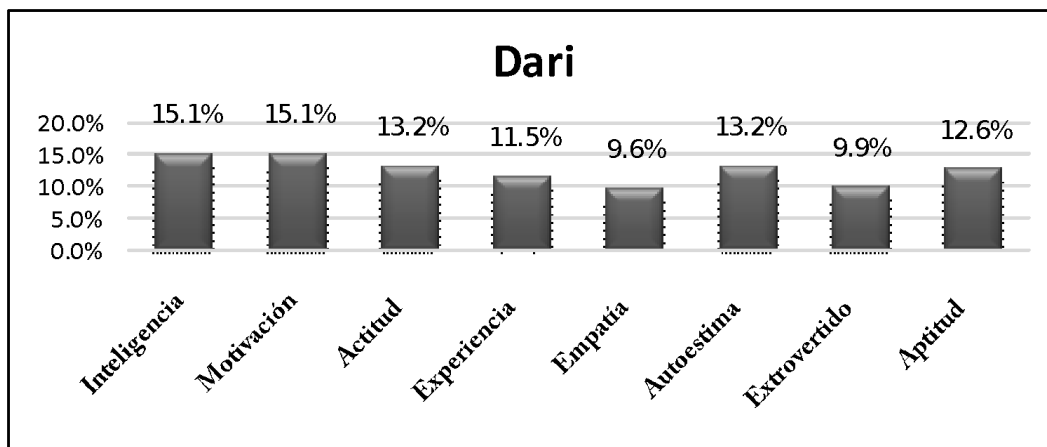


Gráfico 40. Igualdad en la elección de motivación e inteligencia. El “dari” es la lengua que se habla principalmente en Afganistán

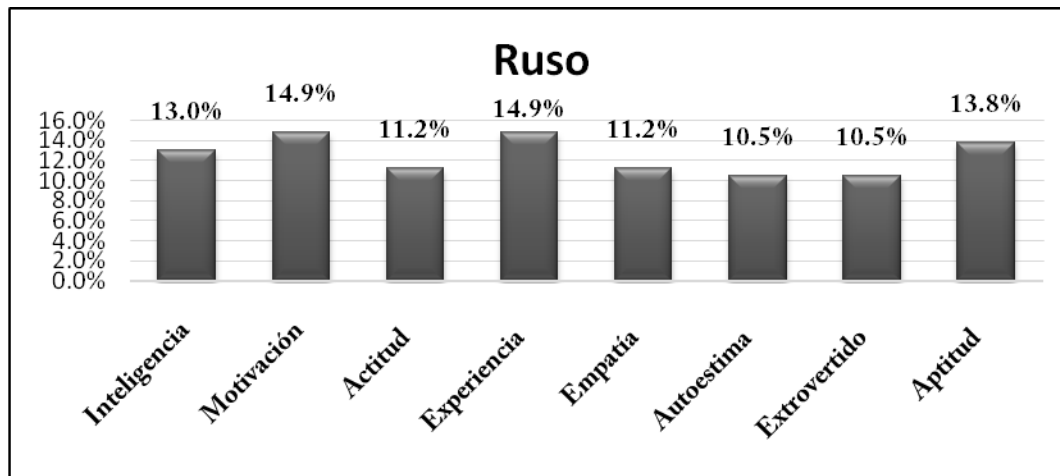


Gráfico 41. La experiencia en el aprendizaje de idiomas y la motivación son elementos que tienen importancia por igual para los profesores de ruso

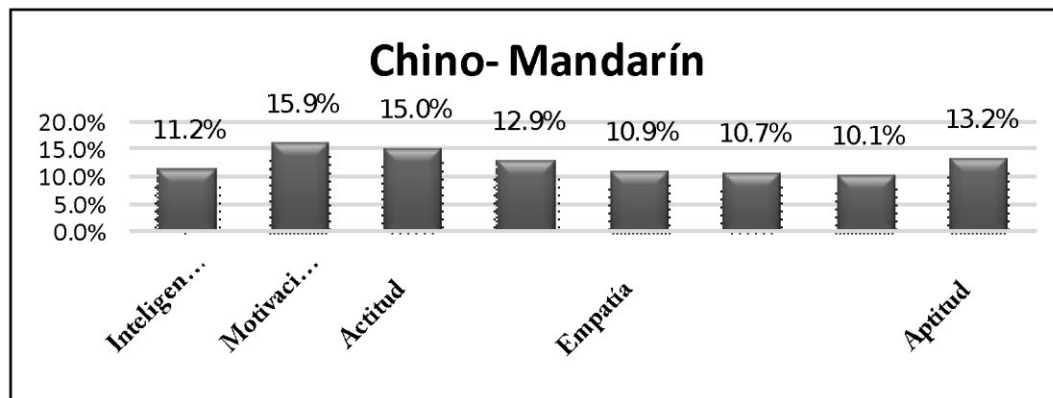


Gráfico 42. Los ocho profesores de chino mandarín eligieron la motivación en el primer lugar, aunque la actitud también les parece importante

En la encuesta se pretendió también conocer qué factores extralingüísticos consideraban los profesores de 2ª lenguas teniendo en cuenta su nivel educativo. La encuesta mantiene unos resultados parecidos a los anteriores, como se puede observar en los diagramas, donde todos los niveles destacan la motivación y la actitud.

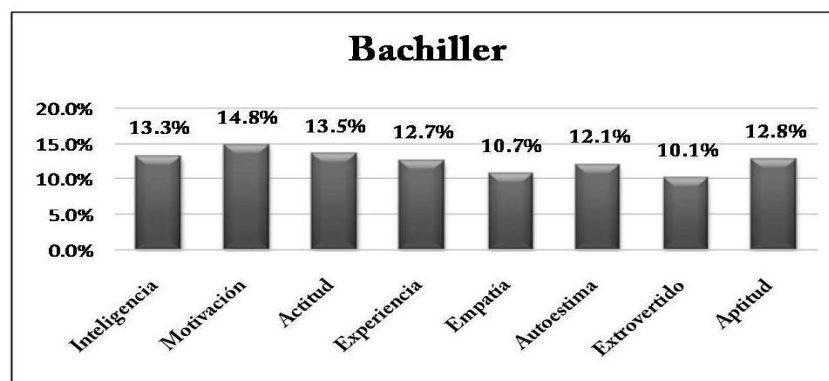


Gráfico 44. Los profesores con el grado de bachiller (25) eligieron el factor motivación

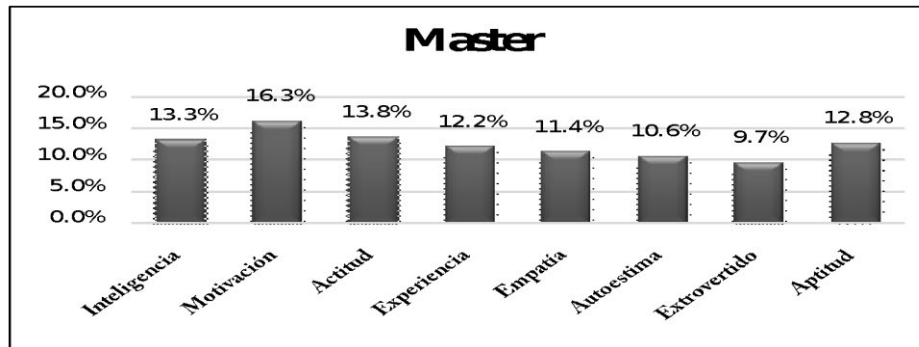


Gráfico 45. Los docentes con el grado de magíster reconocieron la importancia de la motivación y, en segundo lugar, optaron por el factor “actitud”

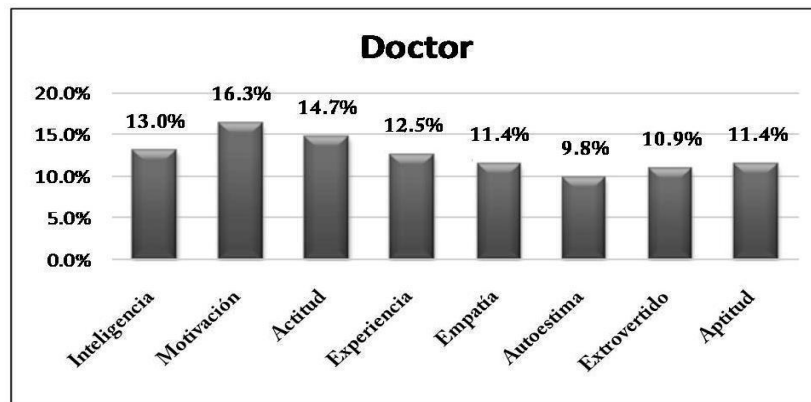


Gráfico 46. Los doctores también se decantan por la motivación

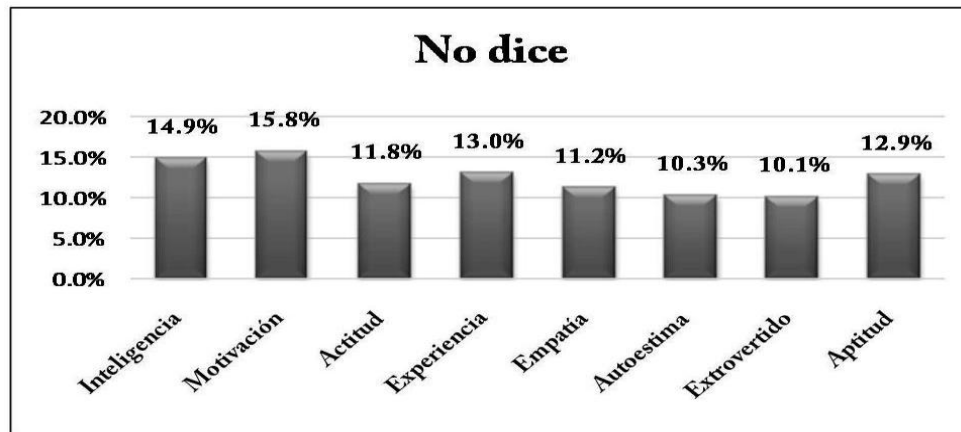


Gráfico 47. Algunos docentes prefirieron no informar sobre su nivel educacional, pero eligieron en primer lugar la variable de la motivación (15.8%)

Además de la motivación y de la actitud, se contempló en la encuesta la importancia de la edad en la enseñanza-aprendizaje de 2ª lenguas. Por eso, preguntamos: ¿Es, en realidad, la edad un factor afectivo que incide en el aprendizaje de una lengua extranjera? De acuerdo con el sexo

del estudiante, el 41% de los hombres y el 20% de las mujeres: el 61%, dijo que la edad no impide el aprendizaje de segundas lenguas.

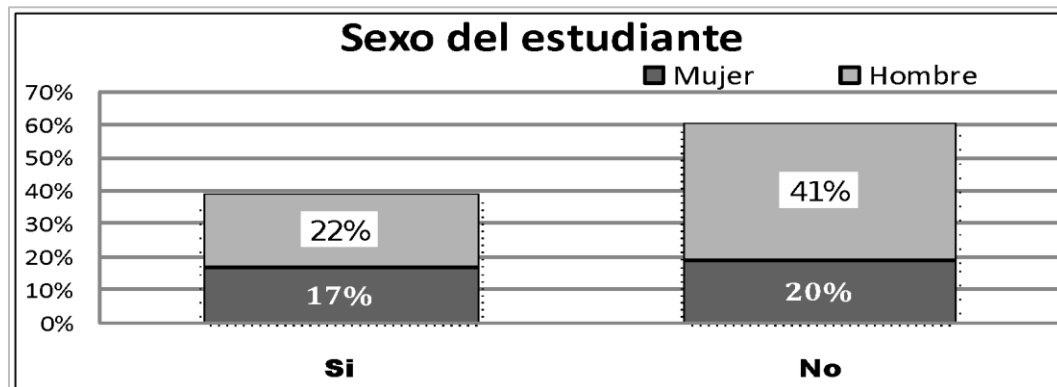


Gráfico 48. El 41% de los hombres y el 20% de las mujeres dicen que la edad no es un problema

Anexo 2. Métodos de enseñanza señalados por los profesores en la encuesta

Los resultados obtenidos en la encuesta, según el sexo del docente, su nivel de educación y experiencia, se muestran en estos diagramas, donde se comprueba que el método Audiolingual (MA) no es utilizado de manera general:

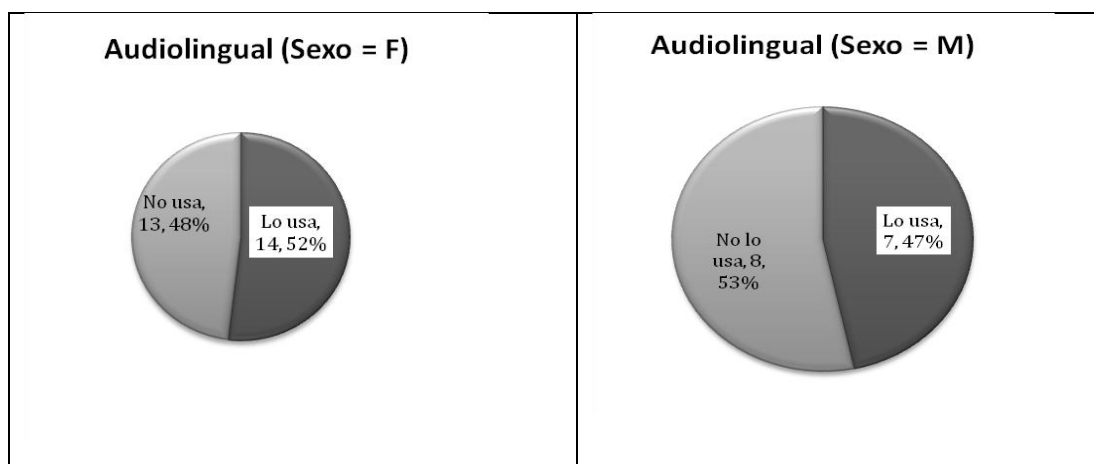


Gráfico 49 .52% de las mujeres lo usan

Gráfico 50. Siete docentes utilizan el MA

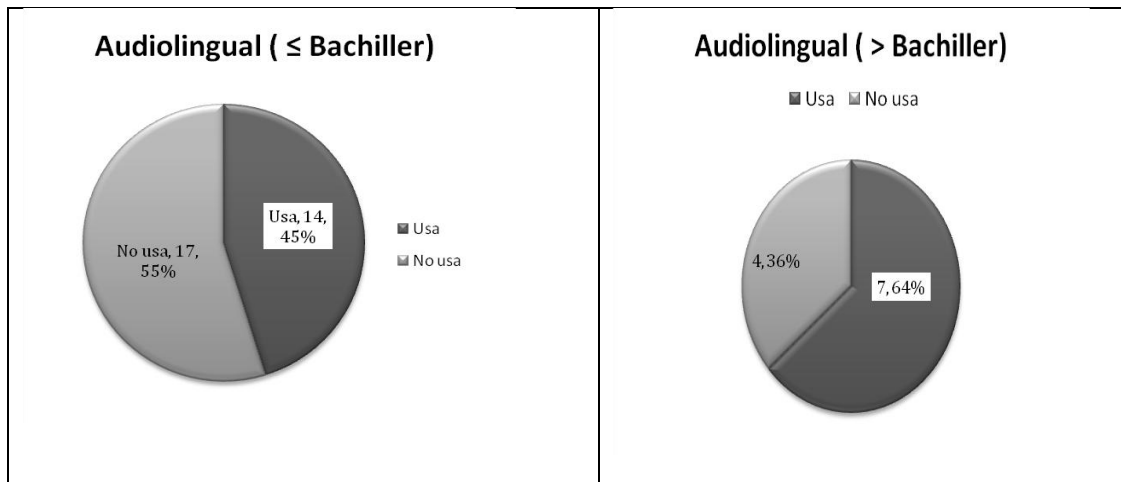


Gráfico 51. Los bachilleres (14) usan el MA

Gráfico 52. Docentes con título de master y doctorado

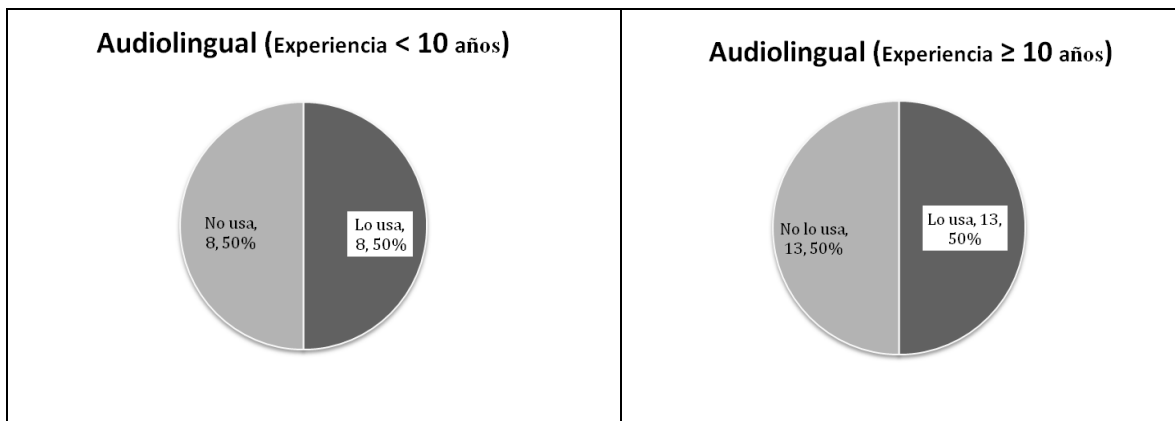


Gráfico 53. Profesores con menos de 10 años

Gráfico 54. Docentes con más de 10 años de experiencia

También el **método Directo** es utilizado en general por los profesores. Desde diversas ópticas presentamos los resultados de la encuesta: por el sexo del docente, su nivel de educación y sus años de experiencia.

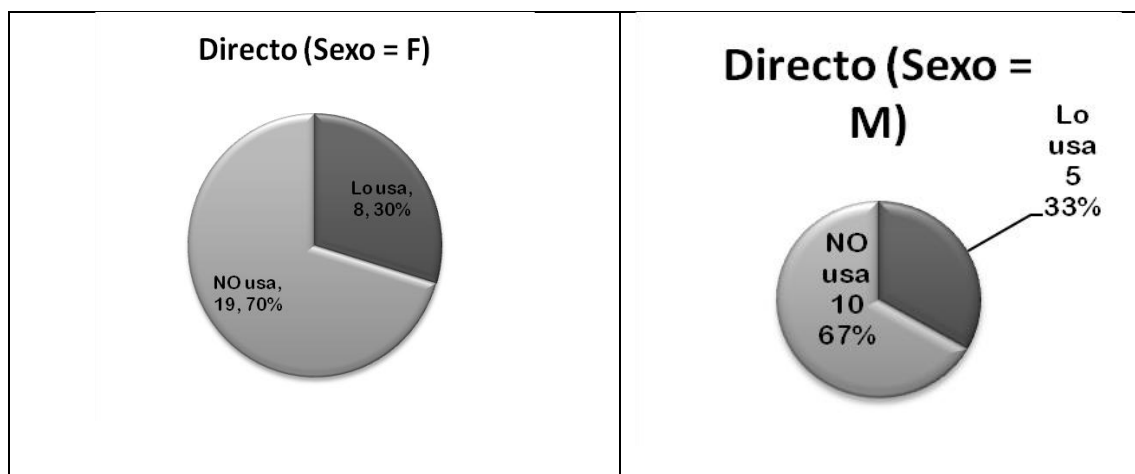


Gráfico 55. El 30% de las mujeres docentes usan el MD

Gráfico 56. Cinco profesores utilizan el MD

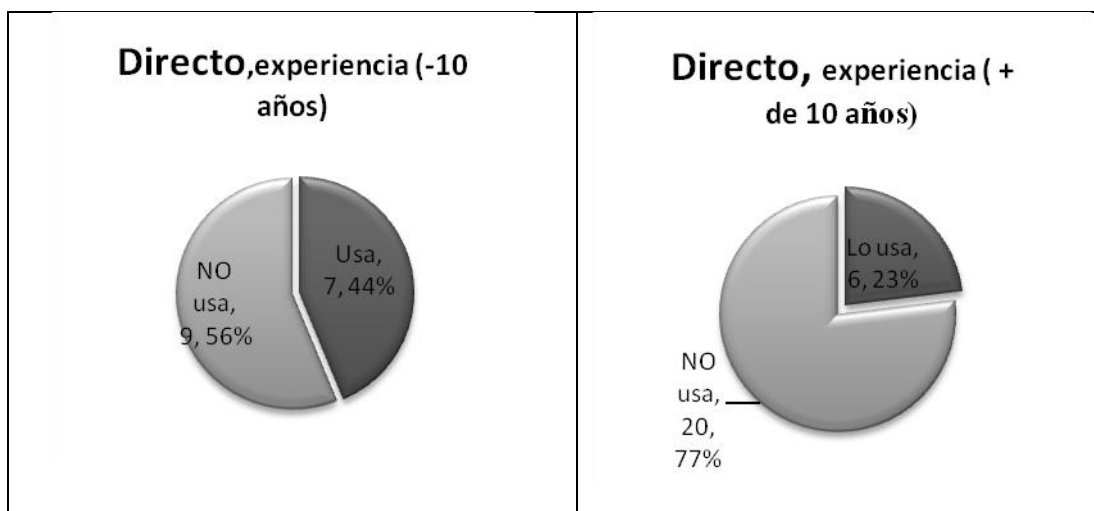


Gráfico 57. Profesores con menos años de experiencia. Gráfico 58. Docentes más experimentados.

Anexo 3. Actividades gramaticales destinadas a la interacción comunicativa

La gramática no ha de suponer un obstáculo para la enseñanza-aprendizaje de 2º lenguas, sino más bien un medio para programar actividades encaminadas a la práctica comunicativa. Para ello, hay que promover en el aula las tareas gramaticales que contribuyan a la interacción y producción comunicativa, como se muestra en esta propuesta de actividades.

Transformar enunciados a partir de esquemas gramaticales	
<i>Cambiar los titulares que están en el lado A</i>	
Lado A	Lado B
-El Supremo de Venezuela da marcha atrás y devuelve al Congreso sus poderes legislativos	
-Una avalancha causa al menos 112 muertos y más de 180 heridos en el sur de Colombia.	
-presidente Santos se reúne con canciller y su embajador para analizar situación de Venezuela	
-Detienen a madre en Florida por hacer dulces de marihuana y obligarla a venderlos en escuela	
-Flynn pide inmunidad para revelar lo que sabe de Rusiagate, pero Senado EEUU. lo rechaza	

Actividad 1. Sustituye los enunciados de los titulares por otros nuevos con el mismo contenido

Deducir los verbos y completar los enunciados

Nivel A1: *conjuguar en el Presente de indicativo los verbos y luego completar la oración uniendo con líneas las partes A, B y C* Ejemplo: En la farmacia ellos compran medicinas para su padre.

A	B	C
En la farmacia ellos	almorzar	una casa de tres pisos
Ella y sus amigas	estudiar	un perro como mascota
Nosotros	tener	medicinas para su padre
Ustedes	pintar	en el restaurante peruano
Por supuesto, yo	comprar	jugos de fresa con leche
Nosotros siempre	beber	en la biblioteca

Respuestas: - Nosotros almorzamos en el restaurante peruano. - Ella y sus amigas estudian en la biblioteca - Ella dice que la vida es hermosa
- Nosotros siempre bebemos jugos de fresa con leche - Ustedes pintan una casa de tres pisos - Por supuesto, yo tengo un perro como mascota

Actividad 2. Completar los enunciados con el tiempo del verbo que corresponda


Conocimiento explícito e implícito en el uso de los verbos “ser” y “estar”

Es


- *médico, realtor, pintor
- *grande, chico, mediano
- *azul, verde, gris
- *un libro, una mesa, un gato
- *rápido, lento, nuevo, viejo
- *niño, joven, adulto
- *bonita, fea, bueno, inteligente
- *americano, de EE.UU.

Está


- *aquí, sentado, parado
- *en México, en Rockville
- *en la clase, en su oficina
- *en el piso, en la pared
- *caliente, frío, sucio
- *abierto, cerrado, encima
- *enfermo, triste, feliz, cansado
- *hablando, trabajando, pintando




Ella es bonita




Es un niño



Está en el Capitolio



Es de Perú. Es peruano



Está en el agua

Ejercicio # 17

A. – Ejemplos : Este coche es grande. Yo estoy en la oficina.

- 1.– Micky node Francia. El.....de Estados Unidos.
- 2.– El libroencima de la mesa.
- 3.– El señor Mendoza.....en Norteamérica...¿Y Ud.?
- 4.– ¿De qué colorla mesa?
- 5.– ¿.....sentado o parado el profesor ?
- 6.– ¿DóndeEspaña ? España.....en Europa.
- 7.– El avióngrande.
- 8.– La sillade Gustavo, perosucia.
- 9.– Juande México, peroen Estados Unidos.
- 10– Dorothyeconomista. Ellaestudiando español.
- 11– El perroencima de la silla.
- 12– Teresaesposa de William. Ellaabogado.
- 13– El trenrápido, pero el aviónmás rápido.
- 14– Ella noen la oficina, porqueenferma.

Actividad 3. Utilizar adecuadamente los verbos “ser” y “estar”

Anexo 4. Actividades dirigidas a desarrollar la interacción comunicativa

Para progresar en la interacción comunicativa es fundamental programar actividades dirigidas a progresar gradualmente en la comunicación. Para ello, se contemplan tres tipos de actividades: pre-comunicativas, con contenido comunicativo de tipo funcional, y de consolidación

▪ *Actividades con contenido comunicativo de tipo funcional:*

A. Adivina... adivinador

Esta actividad es para estudiantes del nivel A1, pero fácilmente puede adaptarse y ampliarse ciertos conceptos y aportes para que también participen aprendientes del nivel A2. Después de haber proporcionado una clase explicando las estaciones, los días y los meses, podemos hacer un juego que permita la interacción entre el profesor y el estudiante. O en su defecto, con un grupo de estudiantes.

La pregunta del profesor podría formularse así: *Adivina qué mes del año me gusta*

El estudiante va a tener la oportunidad de imaginar el mes que prefiere el profesor, pero al mismo tiempo tendrá la ocasión de practicar los conocimientos adquiridos. La respuesta del estudiante puede ser calificada a través de expresiones como: frío, tibio, caliente, muy frío, para indicarle el grado de acercamiento a la respuesta correcta. Al mismo tiempo vamos induciendo al discente hacia el nuevo vocabulario sobre el clima, la temperatura, características de las estaciones del año.

Inicialmente las preguntas sugeridas pueden ser:

- | | |
|--|-------------------------|
| -¿Qué mes es antes de julio? | - Es junio. |
| -¿En qué estación hace mucho frío? | - En invierno. |
| -¿Cuáles son los días del fin de semana? | - Son sábado y domingo. |

Estas interrogantes permiten una comunicación funcional. Las respuestas pueden servir también para practicar los pronombres, los verbos *ser* y *estar*. También podemos poner en práctica los adjetivos y de cierta forma iniciar la formación de estructuras gramaticales.

Por ejemplo: *¿Cómo es el verano, qué información tiene usted de esa estación?* La intención es conseguir respuestas como:

- El verano es caliente
- Las personas usan ropa ligera.

- Mucha gente visita la playa
- El día es más largo que la noche
- La gente está feliz
- Hay muchos árboles verdes
- Hoy la temperatura está caliente
- Las personas están en las piscinas.

Si hacemos un trabajo grupal en el aula aprovechamos estas respuestas para interrogar a los estudiantes respecto a su aceptación o desacuerdo utilizando frases u oraciones como: es verdad, estoy de acuerdo, no lo creo, no tiene razón.

Esta misma actividad puede servir para otros tópicos. Así como se puede efectivizar una práctica con las estaciones del año, también es posible practicar con las nacionalidades, las frutas y verduras, los pasatiempos, etc.

- Adivina qué fruta me gusta ¿Qué fruta le gusta a Miguel?

La respuesta podría ser: la manzana, la fresa, el plátano, etc.

Luego, podemos iniciar la formación de oraciones, de las estructuras gramaticales y el uso del vocabulario nuevo, induciendo al estudiante a dar respuestas como:

- La manzana es verde, la manzana es deliciosa, la manzana es barata.
- Me gusta el jugo de fresas, la fresa es roja, la fresa es pequeña, yo pido jugo de fresas en el restaurante, el jugo de fresas está delicioso, etc.

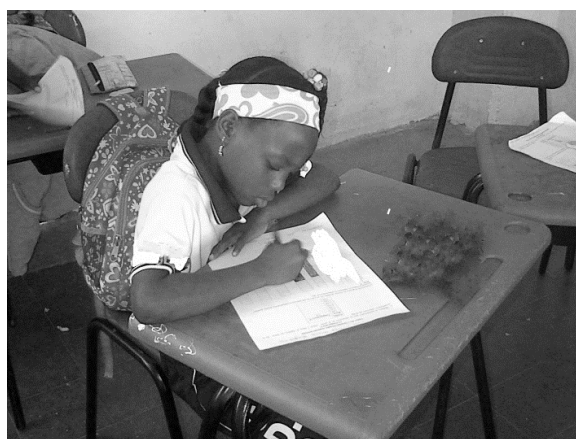
Otro ejercicio dentro de esta misma actividad es adivinar el personaje famoso que se encuentra en una fotografía (Foto 1a y b). Previo a este ejercicio el profesor ha explicado sobre la descripción física de las personas. *Color de pelo*: negro, rubio, ondulado, marrón, rojizo, cano. *Tamaño*: alto, mediano, estatura baja. *Color de ojos*: marrones, negros, verdes, azules. *Contextura física*: gordo, delgado, normal. También acerca de las profesiones y aficiones de los hombres y mujeres. Al intentar acertar la respuesta el estudiante, va a repetir y poner en práctica todo lo aprendido.



Fotografía 1a y 1b. Explicar las diferencias entre las dos imágenes

B. Imágenes parecidas

Otra actividad es la falta de algunas cosas u objetos en imágenes parecidas. Este ejercicio está destinado al nivel A1, cuando el profesor inicia la enseñanza del nuevo vocabulario. Después de conocer los nuevos vocablos, se puede trabajar el género y número de los objetos que aparecen en las fotografías.



Fotografía 2a y 2b. Explicar las diferencias entre las dos fotografías

Si podemos observar, falta en la Foto 2b la cartera de la niña que está encima de la mesa. También falta una pata de la mesa que está al costado. Hay ausencia de dos rayas en el papel donde escribe la niña. Asimismo falta un hueco en la esquina de la mesa donde está la niña. Finalmente falta la raya gruesa en la manga derecha de la camiseta de la menor. Otras actividades propuestas:



Fotografía 3a. Identificar con el nombre los iconos que aparecen en el cuadro



Fotografía 3b. Explicar las diferencias con respecto a la foto 3a

Se puede comprobar que entre las fotos 3a y b existen algunas diferencias viéndolas entre sí y fijándonos con detalle en 3b, donde se constata

- ausencia de unas tijeras.
- la estrella que está en el cuaderno al lado de las cinco reglas.
- el reloj que está en el primer cuaderno en el lado izquierdo de la foto.

- un lápiz de color, el último a mano derecha de aquellos lápices que están debajo de las cinco reglas.
- dos pequeños queques, panques o *cupcakes*. Uno a mano derecha, en la parte superior donde hay tres cuadernos juntos. El otro en la parte inferior, donde hay dos cuadernos juntos.
- la nariz de la gatita que está fotografiada en un cuaderno, al costado de la tijera.
- la calculadora que está en medio, en la parte superior de la foto.

Además, podemos ver que mediante la imagen de la Foto 4 se puede interactuar con estudiantes del nivel A1 sobre el uso de las preposiciones que indican “lugar”, como “encima de, en frente, detrás, al costado izquierdo y derecho, debajo, en medio de, en, dentro o adentro, fuera o afuera, etc.”. Así el profesor puede realizar preguntas del tipo:

-¿Dónde está el reloj?

-Respuesta: El reloj está en la pared.

-¿Dónde está el gato?

-¿Dónde están los papeles?

-¿Dónde están los libros?



Fotografía 4. Enseñanza de las preposiciones que indican “lugar”

C. Un turista pide ayuda

Esta es otra actividad dirigida a estudiantes de nivel A1 para empezar a conjugar los verbos en el tiempo presente. Pero fácilmente se puede usar para el nivel A2 si conjugamos dichos verbos al pretérito o al tiempo futuro.

-Italia	-conocer	-Pizzas en Nápoles, la Torre de Pisa, Vaticano, playas de Sicilia.
-Francia	-comer	-Torre de Eiffel, iglesia Notre Dame de Paris, vinos franceses
-Alemania	-visitar	-Berlín, tradicional cerveza, centro automovilístico Frankfurt
-España	-ver	-Calles de Madrid, deliciosas tapas, ciudades: Sevilla, Barcelona.
-Grecia	-escuchar	-Acrópolis de Atenas, gastronomía griega, lugares históricos.
-Inglaterra	-beber	-Calles de Londres, Big Ben, museos: National Gallery y British.
-Dinamarca	-viajar	-Jardines Tívoli, museo Louisiana, Copenhague.
-Austria	-comprar	-Museo Leopold, iglesias góticas de Viena, música clásica.
-Turquía	-bailar, disfrutar	-dulces y confites turcos, calles de Estambul, artesanía turca.

Cuadro 1. Construye enunciados adecuados con la información de las tres columnas

Como se puede ver, el Cuadro 1 consta de tres partes: la primera establece una relación de países; la segunda presenta un conjunto de verbos; y la tercera muestra una serie de lugares de interés de los países referidos. Se trata de relacionar la información de los tres cuadros mediante la producción de enunciados completos, como:

- En Italia Juan come pizzas de Nápoles.
- En Turquía nosotros compramos dulces y confites turcos.
- Juan visita la iglesia de Notre Dame.

Cuando los estudiantes ya están aprendiendo los verbos en el tiempo presente, el profesor puede hacer preguntas como:

- *¿Qué hace Juan en Italia?* Y la respuesta podría ser:

En Italia Juan come pizzas de Nápoles.

- *¿Qué hacen Miguel y su novia en España?*
- Ellos visitan Sevilla y Barcelona.

Si queremos utilizar el material para practicar con estudiantes del nivel A2, podemos hacer preguntas del tipo:

- *¿Qué hizo Alberto en Grecia?*
- *¿Dónde estuvieron Carlos, Miguel y José?* - *¿Qué hicieron en sus vacaciones ellos?*

Las respuestas pueden ser:

- Alberto disfrutó de la gastronomía griega – Alberto visitó lugares turísticos
- Ellos estuvieron de vacaciones en Austria - Ellos estuvieron visitando museos

Si nuestra intención es practicar el Subjuntivo con estudiantes del nivel B1, podemos hacer la siguiente introducción: “Nuestro amigo Carlos quiere ir de vacaciones a Europa, pero tiene algunas dudas. Por favor, él necesita los consejos de sus amigos. Considerando la información que está en los recuadros, ¿qué puede usted sugerir a Carlos? Las respuestas pueden ser diversas, como:

- Recomiendo que... *visite... el museo Leopold de Austria.*
- Me gustaría que... *visite... la ciudad de Sevilla en España.*
- Quiero que... *vaya... a Turquía y compre los dulces y confites turcos.*
- Ojalá... *decida... ir a Francia y me traiga una botella de vino francés.*

D. Ordenando un diálogo

Esta actividad es para ordenar el diálogo de dos personas. Sugerimos su uso para el nivel A1, pero, si queremos usar esta actividad para otros niveles, simplemente creamos diálogos ajustados a los seis niveles comunes de referencia del MCER. Al comparar la información recogida en el Cuadro 2a, observamos que está desordenado el diálogo de un estudiante que llega a la casa de su amiga y es recibido supuestamente por uno de sus padres; en cambio, en el Cuadro 2b, constatamos que se trata de un diálogo en el que se establece una correspondencia interlocutiva adecuada.

-Soy Iván, un amigo de la universidad.
-Buenas tardes, si ella está aquí ¿Quién es usted?
-Buenas tardes, ¿Está Andrea?
-Ah, muy bien, bienvenido.
-Gracias señor ¿Puedo hablar con ella?
-Sí, está bien, voy a llamarla
-Muchas gracias

Cuadro 2a. Diálogo desajustado

1-Buenas tardes, ¿Está Andrea?
2-Buenas tardes, si ella está aquí
¿Quién es usted?
3-Soy Iván, un amigo de la universidad.
4-Ah, muy bien, bienvenido.
5-Gracias señor ¿Puedo hablar con ella?
6-Sí, está bien, voy a llamarla
7-Muchas gracias
8-De nada
















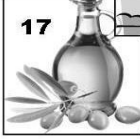







Cuadro 2b. Diálogo ordenado

E. Ordenando la casa

La actividad que se propone en la foto 5 va dirigida a estudiantes del nivel A1 con el fin de que identifique los objetos y enseres de la casa que están numerados en la imagen de cada recuadro.

Al estudiante se le presentan todos estos objetos para que, una vez identificados, pueda ponerles el nombre adecuado y situarlos en el ámbito apropiado. Así, por ejemplo, el televisor lleva el número 1 y podemos ponerlo en la sala. Una vez que están ordenados todos los objetos, se procede a iniciar un diálogo con preguntas formuladas al estudiante para desarrollar la interacción comunicativa, como:

- ¿Usted tiene todos esos objetos en su casa?
- ¿Qué podemos hacer utilizando la licuadora?
- ¿Qué color de zapatos usa usted?
- ¿Qué hace cuando los platos están sucios?
- ¿Qué hay normalmente dentro de un botiquín?
- En el recuadro 17 de la Foto 5 hay una botella de aceite de oliva ¿Hay otros tipos de aceite?

			
			
Sala			
Comedor			
Baño			
Biblioteca			
Cocina			
Jardín			
Dormitorio			

Fotografía 5. Ordenando enseres de la casa

F. Vacío de información

Esta actividad puede ser utilizada para varios niveles. En esta situación comunicativa se pretende que el estudiante llene ese vacío, haga uso de sus conocimientos gramaticales y practique sus destrezas. A continuación, el profesor debe promover una interacción oral. Esta técnica ayuda para que el estudiante desarrolle sus estrategias comunicacionales.

En el Cuadro 3 se presenta un diálogo entre dos personas, Roberto y Elena. Esta actividad va dirigida a estudiantes del nivel A1. Una vez completada la información conjugando los verbos, podemos formular una serie de preguntas. La conversación de los protagonistas es

básica, el estudiante acaba de recibir una información sobre los 100 verbos más usuales del idioma y pretendemos que practique y al mismo tiempo pueda incrementar su vocabulario.

Algunas interrogantes pueden ser:

- ¿De qué país es Elena?
- ¿Quién tiene 25 años?
- ¿Qué profesión quiere tener Elena?
- ¿Por qué Elena no puede participar de la reunión de mañana?
- ¿Hay una o varias cafeterías en la universidad?
- ¿Qué estudia Roberto?
- ¿La cafetería está lejos?

Conjugar los verbos en el presente indicativo

Roberto: ¿Quién (ser) usted?

Elena: ¿Yo? ah, hola, (ser) Elena.

Roberto : Yo (ser) Roberto ¿Cómo está Ud?

Elena : Yo (estar) bien, muy bien.

Roberto: ¿Usted (querer) hablar conmigo?

Elena: Sí, yo (querer) hablar con usted.

Roberto: Está bien. No (tener) problemas para hablar con usted.

Elena : Yo (ser) una estudiante nueva en la universidad.

Roberto: Pues felicitaciones y bienvenida ¿Qué edad (tener) ?

Elena: Yo (tener) 23 años ¿Y usted (tener) 24 o 25 años ?

Roberto: Sí, tengo 25 años y (estudiar) arquitectura.

Elena: Yo (ser) de Francia y (querer) ser ingeniero?

Roberto: Yo (hacer) mañana una reunión de estudiantes .

¿Usted (querer) participar?

Elena: No lo creo. Mañana (estar) muy ocupada.

Roberto: ¿Y qué (querer) hablar conmigo ?

Elena: Mi pregunta es ¿ dónde (estar) la cafetería?

Roberto: Ese lugar (estar) cerca, yo (necesitar) ir también.

Elena: Gracias. ¿(haber) una o varias cafeterías?

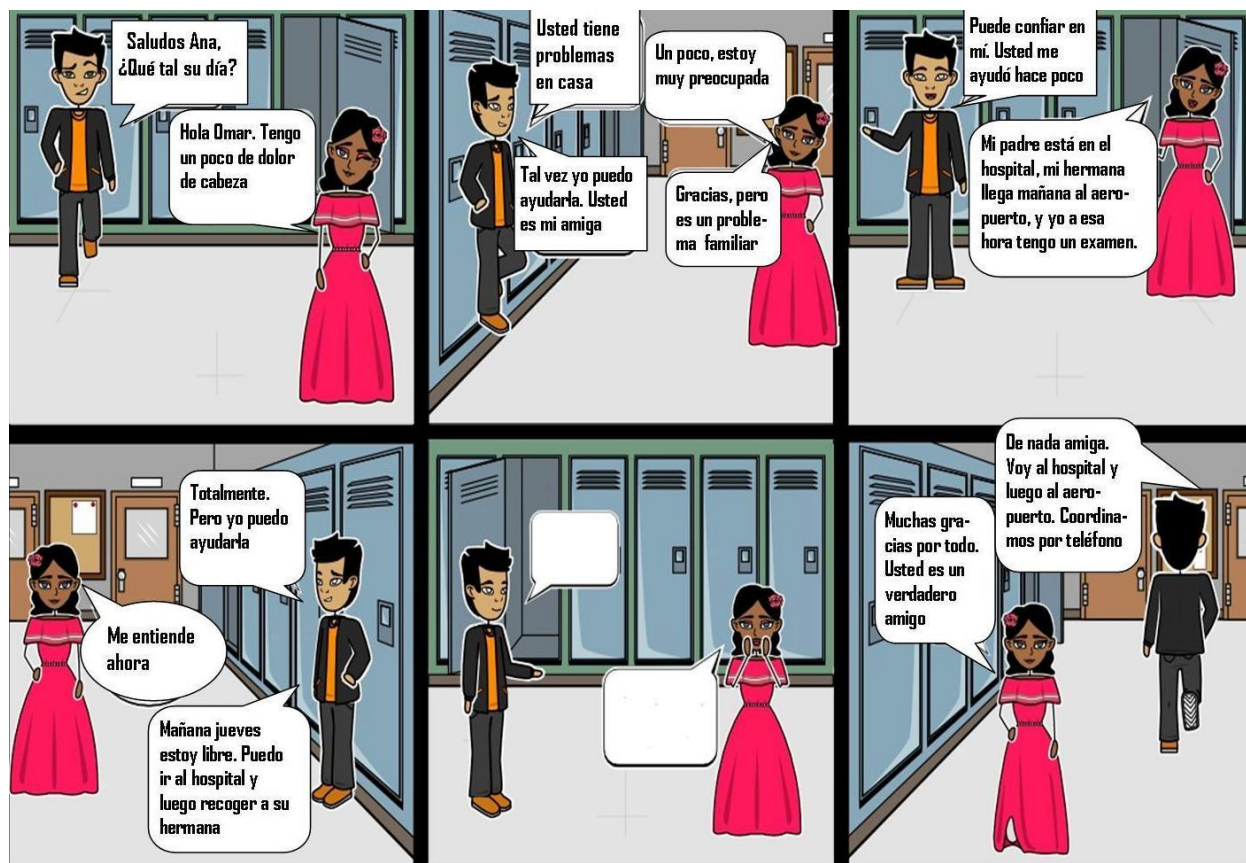
Roberto: Varias cafeterías. Yo (trabajar) en una de ellas. Yo (invitar)

82 / 314

Cuadro 3. Uso de tiempos verbales en un diálogo

Utilizando el mismo diálogo podemos cambiar a los actores. El profesor formula preguntas al estudiante acerca de su edad, estudios, padres, familia, etc. Entonces tenemos material para seguir practicando e interactuando. Pretendemos que el estudiante se familiarice con la conjugación de los verbos, pero que al mismo tiempo pueda emitir mensajes que consoliden su competencia comunicativa.

En Foto 6 está ausente cierta información en uno de los cuadros. Una vez que el estudiante lea y analice los diálogos entre Ana y su amigo, podremos pedirle que trate de completar los enunciados y los textos que falten.



Fotografía 6. Diálogo establecido entre Ana y su amigo Omar. Se necesita completar esa conversación de amigos

El ejercicio de la fotografía 6 es para estudiantes del nivel A2, pero también es adecuado para estudiantes del nivel B1. En todo caso es posible realizar una serie de preguntas de acuerdo al nivel del estudiante. Si queremos usarlo para alumnos del nivel A2, se puede preguntar:

- ¿Dónde están Ana y su amigo?
- ¿Tiene Ana algún problema de salud?
- ¿Qué actividades debe cumplir Ana casi a la misma hora?
- ¿Quién está en el hospital?
- ¿Por qué Ana menciona a su hermana?
- ¿Omar ofrece ayudar a su amiga Ana?
- ¿Qué actividades va a hacer Omar a favor de su amiga?
- ¿Cómo van a coordinar mañana Omar y Ana?

Si el estudiante es del nivel B1, las interrogantes podrían ser:

- ¿Tener preocupaciones pueden originar dolores de cabeza? ¿Usted ha tenido experiencias similares?
- ¿Del diálogo podemos deducir que Ana no va al hospital para una simple visita? ¿Qué actividad piensa Ud. que ella debe cumplir?
- ¿Aparentemente Ana no tiene más familiares? ¿Qué piensa usted?
- ¿Usted ha tenido varias actividades al mismo tiempo? ¿Cómo las ha solucionado?
- ¿Qué tipo de información debe dar Ana a su amigo para llegar al hospital?
- Tal vez el padre de Ana necesita medicinas, o algunos documentos. ¿Qué piensa?
- ¿Para recoger a la hermana de Ana, que tipo de información necesita saber Omar?
- ¿Según los diálogos, Omar hará favores porque él pretende a Ana? ¿Tal vez puede ser una compensación a los favores recibidos?
- ¿Según usted, cuáles son los diálogos que hacen falta?
- ¿Quién es un verdadero amigo?
- ¿Por qué motivos podemos estar hospitalizados?

G. Role playing o “juego de roles”

Esta actividad denominada “Role playing” trata de simular una situación de la vida real, es una forma de dramatización teatral. Dependiendo del grado de dificultad, este tipo de ejercicio puede servir para todos los niveles. Nuestra sugerencia es que pongamos en práctica esta técnica cuando ya el estudiante sabe conjugar verbos y domina un vocabulario básico que le permite interactuar con éxito y sin que implique la aparición de alguna ansiedad que dañe su proceso de enseñanza-aprendizaje. Si el estudiante supera satisfactoriamente esta actividad podremos asegurar que nuestra labor pedagógica va por el camino correcto. Un ejemplo de esta actividad (nivel A1) puede presentarse del modo siguiente:

- Usted llega por primera vez al aeropuerto de Lima y antes de salir tiene una conversación con el oficial de Migraciones. La autoridad peruana le pide su pasaporte y le hace varias preguntas, entre ellas la razón de su visita a Perú, el tiempo que va a estar en ese país, el lugar donde se va a hospedar y por supuesto, algunas interrogantes para confirmar su identidad personal.

Esta actividad puede realizarse luego que se haya trabajado en clase un texto similar al “role playing”. El diálogo con el título “En el aeropuerto” se encuentra en el Capítulo VII del libro de texto *Perú Spanish*, destinado a estudiantes del nivel inicial, como aparece en Cuadro 4.

En el Aeropuerto

Alonso ahora está en el aeropuerto. Es la primera vez que llega a Quito, la capital de Ecuador. El tiene un nuevo trabajo: administrador de un hotel norteamericano en ese país.

Antes de salir, las autoridades de Aduanas hablan con Alonso. Revisan sus maletas y también piden su pasaporte.



Policia: Su pasaporte, por favor.
Alonso: Aquí tiene señor
Policia: ¿Cuál es su nombre completo?
Alonso: Soy Alonso Nord Uribe.
Policia: ¿País y nacionalidad de origen?
Alonso: Soy de Estados Unidos. Mi nacionalidad es americano
Policia: ¿La razón de su visita y el tiempo de su estadía, por favor?
Alonso: Mi estadía es por un año. Voy a trabajar en un hotel de Quito, pero también voy a hacer turismo.
Policia: Dígame, ¿Tiene algo que declarar? ¿Qué lleva en su maleta?
Alonso: No llevo nada especial. Solo tengo objetos personales.
Policia: Su visa, su pasaporte, su equipaje, todo bien. Bienvenido a mi país señor Nord Uribe.
Alonso: Muchas gracias, quiero disfrutar mi estadía en su país ¿Me explica dónde está la salida?
Policia: Siga de frente y en la primera entrada doble a la izquierda.

Pronombre	disfrutar	explicar	revisar
Yo	disfruto	explico	reviso

Cuadro 4. Diálogo establecido en el aeropuerto de Quito, Ecuador

Siguiendo con un procedimiento similar, se pueden abordar otros temas con el fin de ejercitarse en el diálogo interactivo con propuestas del tipo:

- Usted visita una dependencia policial para denunciar el robo de su auto que dejó estacionado en una calle de la ciudad. El policía (profesor) va a hacer muchas interrogantes como: la placa del carro, color, marca, qué había del auto al momento del robo, etc. (Nivel A2).
- Va a tomar unas vacaciones en algún país de América del Sur y se comunica telefónicamente con un hotel. Usted necesita hacer las reservaciones por cinco días y cinco noches. Pero antes debe preguntar por los servicios que ofrece ese negocio (si tiene gimnasio, ofrece servicio de restaurante), la forma de pago, si ofrece viajes organizados a lugares turísticos, las comodidades que tiene la habitación, etc. (Nivel A2 o B1).
- Usted brinda información al estudiante sobre los lugares y atractivos de una ciudad turística. Luego que él toma conocimiento y se familiariza con esa información, se convierte en un guía de turismo.

El profesor es en adelante un turista que pide recomendaciones para movilizarse y visitar toda la ciudad. (Nivel B1)

- El estudiante es un consejero de familia y se encuentra siendo entrevistado por un periodista. De pronto ingresa una llamada telefónica y la persona quiere saber qué implicancias y consecuencias tienen los hijos que viven en el seno de hogares mono-parentales (Nivel B2).
- El estudiante es un profesor de español y tiene una entrevista de trabajo. El profesor es el jefe de Recursos Humanos de la academia de idiomas y tiene que hacer una serie de interrogantes para conocer si el candidato tiene la experiencia y los estudios suficientes para conseguir la posición laboral (Nivel B1 o B2).
- El estudiante es un cliente en un restaurante y luego de ver el menú, decide pedir al camarero su comida. En esta actividad el estudiante va a tener una lista con todas las comidas, así como una relación de posibles reclamos que podría hacer como consecuencia de ciertas deficiencias o un servicio irregular del restaurante y, en su defecto, el reconocimiento a un buen servicio. Se intenta que el estudiante sostenga un diálogo frecuente con el camarero. Si el trabajo es grupal, otro estudiante podría hacer el personaje del administrador del restaurante; y dos a tres aprendientes más podrían unirse a esos reclamos, pues como clientes ya han experimentado hechos similares (Nivel A2). En el gráfico 5 tenemos el menú del restaurante “Jalapeño food” que se especializa en comida mexicana y salvadoreña.



Gráfico 5. Diálogo entre un cliente y un camarero

En el diálogo con el camarero, el cliente ve primero el menú de la carta, como se muestra en el Gráfico 5, y, a continuación, pide la comida. Es la oportunidad para interactuar y pedir información sobre determinado aperitivo, alguna sopa, el plato del día, etc. En esta relación de comidas y bebidas no están los precios, y “el cliente” necesita mostrar su interés por el valor de cada plato y así hacer su presupuesto. A partir de ahí, se pueden intercambiar los roles para formular las preguntas.


Teniendo en cuenta este contexto, se pueden contemplar algunos aspectos que permiten realizar nuevas propuestas o sugerencias para estimular la interacción comunicativa en forma de protesta o de felicitación, como:

- Usted está incómodo porque no le trajeron los cubiertos y pide una explicación al camarero.

- Pide un vaso con agua y se queja porque la comida está salada.
- Usted pidió una chuleta de cerdo y el camarero le trajo un bistec
- Usted tiene prisa y pregunta por el tiempo que se demorarían en cocinar el plato que va a escoger.
- El servicio del camarero y la comida han resultado una decepción y por lo tanto hace saber que no va a dejar propina, y que nunca más retornará a ese restaurante.
- Tanto el servicio del camarero como la comida fueron buenos y usted pregunta por una reservación futura para festejar su cumpleaños.
- Usted llama al chef y lo felicita por su trabajo, al tiempo que le pide información sobre algunas recomendaciones culinarias que necesita para celebrar en ese local el cumpleaños de su madre, al que asistirán unas 20 personas.

■ Actividades de consolidación

Para el desarrollo de la comunicación, se proponen varios tipos de actividades que permiten la consolidación del proceso comunicativo interactivo:

A.  Escuchar audio (Nivel B1)

CAE HELICOPTERO EN COLOMBIA.mp3

cae HELICOPTERO ejercicios.mp3

En esta actividad el estudiante va a escuchar un audio. Puede repetir su audición cuantas veces sean necesarias. Lo interesante es que entienda y desarrolle su comprensión auditiva para luego realizar las tareas correspondientes. Familiarizarse con esta técnica implicará que en el futuro podrá entender el contenido del audio en el menor tiempo posible. La actividad tiene cinco partes:

- En la primera parte el estudiante debe encontrar los sinónimos (están *en la parte posterior del ejercicio*) de los 14 vocablos. Se trata de emparejar las palabras o frases ya conocidas con sus sinónimos. Es una forma de incrementar el vocabulario del estudiante y así tenga otras opciones para elaborar enunciados durante una conversación.

- Luego debe responder a unas preguntas que confirmarán el nivel de comprensión del audio. Al hacerlo por escrito también podemos corregir algunos errores que ocurren al elaborar las oraciones: por ejemplo, el uso de las preposiciones, faltas de ortografía, etc.
- Acto seguido hay varios enunciados incompletos. El estudiante debe escuchar los audios y reconocer la palabra o palabras que faltan para completar los enunciados.
- En la cuarta parte el aprendiente necesita oír y luego escribir completamente las cinco oraciones requeridas.
- Finalmente, la última parte de esta actividad es un trabajo de interacción entre el profesor y su estudiante sobre el tema escuchado. El docente conversa y hace una serie de preguntas con el propósito efectuar una práctica oral de mucho beneficio para el aprendiente.

En el Cuadro 6 se muestra el texto del audio *Cinco muertos al caer helicóptero en Colombia*, así como las cuatro partes de esta actividad:

Cinco muertos al caer helicóptero en Colombia	
A.- Emparejar las palabras que aparecen enumeradas con las del grupo de palabras:	
1- murieron	.....fallecieron
2- caer	.....
3- entrevista	.....
4- encontrada	.....
5- integrante	.....
6- sacerdote	.....
7- trabajaba	.....
8- propiedad	.....
9- agregó	.....
10- Hasta el momento	.....
11- se desconoce	.....
12- el paradero	.....
13- campesino	.....
14- montañas	.....
 -fallecieron -precipitarse -hallada -miembro - laboraba -pertenencia -no se sabe -adicionó -por ahora - capellán -la ubicación -agricultor -cordillera -conversación	

B.- Preguntas:
1- ¿Cuántos militares fallecieron en el accidente?
2- ¿Cuántos eran en total los ocupantes del helicóptero?
3- ¿A qué distancia de Bogotá fue encontrada la nave?
4- ¿La aeronave era de propiedad del Ejército colombiano?
5- ¿Cuáles son las posibles causas del accidente?
6- ¿Quién es la persona que responde a las preguntas en la entrevista?
7- ¿Quién o quiénes informaron de la ubicación del helicóptero?
8- ¿Cuánto tiempo estuvo perdida la nave?

<p>C.- Completar las palabras que faltan en los siguientes enunciados:</p> <p>1- Murieron al..... el helicóptero en que..... en el nor- oeste de Colombia</p> <p>2- Prestaba sus..... a la..... del ejército..... el alto oficial.</p> <p>3- Un campesino, que varios kilómetros para llegar a un policial</p> <p>4- Dijo en una telefónica el general..... Pinto, comandante de la VII.....</p> <p>5- La aeronave..... fue encontrada en una zona del de Antioquia.</p> <p>D.- Escuchar y escribir las siguientes oraciones:</p> <p>1-</p> <p>2-</p> <p>3-</p> <p>4-</p> <p>5-</p>	<p>Cinco muertos al caer helicóptero en Colombia</p> <p>Cinco personas, entre ellas dos militares y un policía, murieron al caer el helicóptero en que viajaban en el nor-oeste de Colombia, informó el Ejército colombiano.</p> <p>"Todos los ocupantes del helicóptero murieron", dijo en una entrevista telefónica el general Leonardo Pinto, comandante de la VII división de esa fuerza militar.</p> <p>La aeronave accidentada fue encontrada en una zona rural del departamento de Antioquia, a unos 300 kilómetros (186 millas) al nor-oeste de Bogotá. Murieron dos militares, un integrante de la policía, un sacerdote que trabajaba para el Ejército colombiano, y el piloto.</p> <p>El helicóptero era de propiedad de la empresa Sociedad Aeronáutica Santander S.A. (SASA) y prestaba sus servicios a la Brigada del ejército, agregó el alto oficial.</p> <p>Hasta el momento se desconocen las causas del accidente, si fue el mal tiempo en la zona, un desperfecto de la nave o algún error humano.</p> <p>Según el general Pinto, desde hace dos días se desconocía el paradero de la nave. La búsqueda fue intensa, pero un campesino, que caminó varios kilómetros para llegar a un puesto policial, informó que había visto la caída del helicóptero entre las montañas.</p>
---	--

Cuadro 6. Noticia titulada *Cinco muertos al caer helicóptero en Colombia* y actividades complementarias

B. Avatares de una detective (Nivel B2)

Esta es una típica actividad del nivel B2 en el que podemos observar creatividad de forma y contenido en el ejercicio para que el estudiante pueda ejercitar la parte gramatical, entender el contexto discursivo y emitir una reflexión que le permita completar la tarea. Así como “Delia detalles”, la detective que está a punto de descubrir los hechos que acontecieron alrededor de la muerte de la actriz Lola Blanco, auguramos que el estudiante prevalezca sus capacidades y destrezas para cumplir con la tarea. Es de dominio público que cada vez que un aprendiente consolida sus objetivos, aumenta el funcionamiento de su cerebro y evolucionan nuevos modos de pensar, sentir y actuar, como si fuera una segunda identidad. Se pretende que el estudiante haga gala de esa segunda identidad que va adquiriendo para ayudar a la detective a esclarecer lo que parece ser un hecho de sangre.

El enfoque de esta tarea (cuadro 7) se ha de centrar en que el estudiante comprenda y se exprese adecuadamente teniendo en cuenta el propósito comunicativo, es decir, la producción del mensaje de forma apropiada sin descuidar las estructuras del idioma. Asimismo, le ha de contribuir a hacer comentarios apropiados con fluidez, como lo sugiere la competencia sociolingüística, y, además, podrá adquirir confianza para percibir y procesar su discurso. Esta actividad es un verdadero reto para el estudiante. Una cosa es emitir comentarios sobre un texto

informativo y otra cosa es expresar opiniones y puntos de vista. El relato “Avatares de una detective” permite incluso hacer prácticas gramaticales como el uso correcto de los tiempos del Subjuntivo, al tratar de construir el discente una serie de supuestos para dar a conocer el desenlace de la historia. Por ello, en la primera parte de la tarea el estudiante debe completar el texto conjugando correctamente los verbos que están entre paréntesis.

Avatares de una detective

La detective Delia Detalles está investigando la muerte de una famosa estrella de cine, Lola Blanco, en su casa de Madrid. Hoy es martes 13 y Delia Detalles (D.D.) está escribiendo un informe:

La muerte.....(ser) entre las diez de la noche y la una de la mañana en su casa de Madrid el sábado 10.

Al lado del cadáver(estar) su agenda con una cita escrita: "Sábado 10 a las 12, C. P...". En el piso.....(haber) un contrato para la nueva película(estar) roto y en la mesa(haber) una carta anónima.

El domingo por la mañana.....(ir/yo) a la casa de Lola Blanco y(estar) hablando con Fermín, el mayordomo. El.....(estar) toda la noche del sábado en su dormitorio viendo la televisión . Es un poco sordo y la televisión.....(estar) a un volumen muy alto. En la casa no.....(haber) nadie más.

El domingo por la tarde.....(ir/yo) a ver al representante y productor de Lola, Carlos Pérez. El.....(ser) heredero de todos los derechos de las películas de Lola. El domingo.....(estar) muy preocupado. El sábado por la noche Carlos.....(ir) al teatro solo. Después.....(estar) solo, tomando algunas copas de vino en una discoteca. Luego.....(irse) a su casa porque.....(sentirse) bastante cansado.

Ayer lunes.....(estar/ yo) hablando con Isabel Martín, la secretaria de Lola. El sábado por la noche.....(quedarse / ella) en casa leyendo porque.....(sentirse/ ella) resfriada y sin deseos de salir. Ella.....(vivir) cerca de la casa de Lola y tiene llaves de la oficina.

Ayer por la noche también.....(visitar/ yo) al ex-marido de la actriz, el torero Carlos Fuertes, pero no.....(estar). La vecina me.....(decir) que(estar) de viaje.

Me(parecer) que el principal sospechoso es.....

Cuadro 7. Colocación de tiempos verbales en el relato del texto

En la segunda parte de la tarea, el estudiante debe explicar las razones posibles de la muerte de Lola Blanco: muerte natural, suicidio o crimen. De estas tres opciones el discente se decidirá por una de ellas y expondrá los motivos de su decisión. Para ello, en el Cuadro 8 hay un grupo de palabras que giran alrededor de las posibilidades de la muerte de Lola Blanco, por lo que el discente, además de identificar la causa de la muerte de Lola, debe tratar de expresar el significado de los vocablos, crear oraciones utilizando las referidas unidades léxicas, etc.

Esta actividad puede tener unas dos horas de duración e incluso se puede incrementar a tres si se hace un trabajo grupal. De este modo, se puede organizar la clase en pequeños grupos para que sus integrantes discutan y analicen el posible resultado estimulando la interacción comunicativa a través del diálogo o debate. Por último, el representante de cada grupo puede

disertar sobre las conclusiones y, finalmente, el profesor abrirá un debate participativo y dinámico sobre el tema.

Todas estas tareas fomentan la interacción, esencia de este enfoque comunicativo. Si esta dinámica se da en el aula, estaremos poniendo en práctica la competencia pragmática, la competencia oral y la creatividad de los estudiantes.

Causas de la muerte:				
- 1- suicidio				
- 2-asesinato: mayordomo, representante, ex-marido, secretaria, vecina, ladrón, admirador secreto.				
- 3- accidente				
¿Qué motivo originó el suicidio, asesinato o accidente?				
depresión	ambición	drogas	alcoholismo	celos
dinero	venganza	odio	amor	extorsión

Cuadro 8. Explicación de las causas de la muerte de Lola

Si el conversatorio es con un solo estudiante, este debe exponer lo que podría haber escrito la investigadora “Delia detalles” en el reporte policial. Previo a ello, podemos hacerles una serie de preguntas del tipo:

- ¿Quién es Lola Blanco?
- ¿Qué función laboral hacía Carlos Pérez?
- ¿El mayordomo podría ser el autor de la muerte?
- ¿Usted sospecharía del exesposo como autor del hecho de sangre o como cómplice?
- Si la secretaria Isabel Martín tenía las llaves de la casa, ¿es ella la principal sospechosa?
- ¿Qué motivos tendría el criminal para eliminar a Lola Blanco?
- ¿Tenía alguna razón especial el Sr. Pérez para estar solo en la discoteca?
- Para usted, ¿quién es el principal sospechoso del hecho de sangre y por qué?

C. Comprensión de textos (Nivel B2)

La lengua es expresión de cultura. A través de la lengua los seres humanos expresamos lo que sentimos: nuestras ideas, nuestras experiencias, en medio de mensajes llenos de valores, formas de pensar, costumbres arraigadas de su comunidad de habla o profesional. A través de la comunicación interactiva se vislumbra que lengua y cultura conviven en armónica relación.

La conexión lengua-cultura también es tradición y costumbre, de ahí que hayamos escogido un tema que forma parte de la cultura de los pueblos del mundo: el matrimonio. Para esta actividad vamos a desarrollar un texto titulado “Inusuales y asombrosas tradiciones matrimoniales en el mundo”, que durante la clase es combinada con vídeos. Este material didáctico es ameno y divertido, y, además, nos permite aprender sobre los estilos variopintos que los ciudadanos del mundo tienen para celebrar sus nupcias (cuadro 9).

El texto lo encontramos en varias páginas de internet, pero luego hicimos una búsqueda en la web *Youtube* donde pudimos encontrar videos relacionados con las referidas tradiciones matrimoniales. Las imágenes permiten hacer más didáctico el trabajo en el aula. Podemos afirmar que casi la totalidad de nuestros estudiantes han viajado a diversas partes del mundo para cumplir misiones del gobierno americano, y ellos mismos se entusiasman al poder contribuir con sus experiencias en el tema e incluso cuentan las experiencias y tradiciones matrimoniales de los americanos y de otras comunidades del mundo. Así, por ejemplo, revelan las tradiciones existentes entre los musulmanes, indios, africanos y otros ciudadanos del mundo.

Raras y asombrosas tradiciones matrimoniales en el mundo

El matrimonio es uno de los eventos sociales más importantes en todas las culturas y religiones. Por ello, a lo largo de todo el mundo se han establecido todo tipo de ritos y costumbres para desear buena suerte y prosperidad a los contrayentes. Aquí una lista con diez de los ritos y tradiciones más insólitos con los que tienen que lidiar los novios en algunos rincones del planeta. Aunque algunos son muy hermosos, otros solo permiten agradecer la suerte de no vivir allí donde se practican.

1.- Enterrar licor en un ataúd:

En un país conocido por su romanticismo como Francia, el matrimonio no se limita a la celebración de un solo día, sino que los ritos se suceden antes, durante y después del matrimonio. Así, el día anterior a la boda se celebra el entierro de la vida de soltero, a través de un ritual simbólico en el que se guardan dentro de un ataúd botellas de vino y algunos recuerdos que luego serán puestos bajo tierra. Esta especie de cápsula del tiempo será desenterrada un año después o cuando nazca el primer bebé de la pareja.

3.- Distribuir arroz, carne y dinero:

En las Islas Comoras «Le Grand Mariage» —el gran matrimonio— es el acontecimiento más importante en la vida de sus habitantes, ya que les permite alcanzar un lugar privilegiado en la sociedad. Por ello, y aunque se trata de uno de los países más pobres del mundo, los gastos de una boda son enormes y la celebración se prolonga durante varios días, motivo por el cual muchos ahorran durante toda su vida y solo llegan a casarse a una edad muy avanzada. Una de sus ceremonias es el «djéléwo», que consiste en distribuir entre los miembros más notables de la sociedad arroz, carne y dinero.



2.- Engordar a la futura novia

(Mauritania): Los cánones de belleza no son iguales en todo el mundo. Prueba de ello es esta tradición mauritana que, bajo el nombre de «Leblouh» fomenta la alimentación más o menos forzosa de las futuras novias, ya que en esta cultura la robustez es sinónimo de riqueza y opulencia. Por ello, a partir de los cinco años, muchas niñas son enviadas a unos «campamentos de engorde», donde las obligan a comer excesivamente para subir de peso, de forma que puedan atraer pretendientes y acceder al matrimonio.



4.- Tres días sin ir al baño:

Durante los tres días y las dos noches posteriores a la celebración del matrimonio, los miembros de la tribu Tidong de Malasia tienen prohibido ir al baño. Para que puedan lograrlo, los novios reciben mínimas cantidades de alimento y bebida y son vigilados por varios miembros de la familia. La creencia indica que si no cumplen con el ritual la mala suerte tocará a su puerta.

5.- Pellizcar a la novia:

En Egipto es tradición que las mujeres pellizquen a la novia el día de la boda para desearle buena suerte. También la costumbre de llevar la alianza matrimonial en el dedo anular proviene de ese país, ya que los egipcios creían que en ese dedo existía una vena que se conectaba con el corazón.

6.- Regalar huevos a las monjas:

Aunque en algunos países como Filipinas la lluvia es un buen augurio, en otros muchos lugares la lluvia no es deseada durante el día de la boda. Por ello, en muchas zonas de España es tradición llevar huevos a las monjas clarisas. A cambio de la ofrenda, ellas orarán para que el día de la boda haga buen tiempo.



8.- Ofrecer a los novios sal, pan y vodka:

La sal es un elemento que no puede faltar en cualquier boda polaca que se precie. Así, los padres obsequian a los recién casados con pan para que no falte el alimento en su hogar, sal para que recuerden los momentos difíciles que tendrán que atravesar y vodka para que tengan una vida llena de diversión y felicidad.



10.- Ennegrecer a los novios:

Los escoceses tienen su particular manera de honrar a la pareja unos días antes de la boda. A modo de peculiar despedida de soltero y soltera, los amigos de los contrayentes los abordan por sorpresa y los bañan en todo tipo de sustancias desagradables —huevos, sirope, salsas de pescado...— hasta que quedan literalmente negros de suciedad. Después los llevan por las calles y bares para anunciar la próxima boda.

7.- Romper platos: Este rito griego para atraer la buena suerte, consiste en romper platos a los pies de la pareja durante la celebración, es más conocido en el resto del mundo. Sin embargo, la costumbre de las novias de este país de llevar con ellas un pequeño paquete de azúcar para garantizar que su vida matrimonial sea muy dulce es menos conocida.



9.- Saltar una escoba:

Una tradición afroamericana, conocida como «jumping the broom», consiste en que, una vez terminada la ceremonia, los novios se toman de la mano y dan un salto sobre una escoba, simbolizando el compromiso que han adquirido. El origen de este rito podría estar en la prohibición de casarse que pesaba sobre los esclavos, quienes ante esta imposibilidad, saltaban sobre una escoba para simbolizar su unión.



Cuadro 9. Artículo sobre tradiciones matrimoniales en el mundo

Esta actividad se complementa con otro texto, un artículo del escritor peruano Mario Vargas Llosa, aparecido en el diario *El País* titulado “Matrimonio en Bombay”. La riqueza de la información que comparte Vargas Llosa es motivo para una amena interacción con los estudiantes. Se trata de un material abundante e interesante que, además, permite elevar el nivel de la conversación.

El artículo periodístico (cuadro 10) del que damos cuenta tiene como complemento una serie de ejercicios que hemos añadido sobre el léxico y el contenido cultural que es válido en la enseñanza de lenguas, es decir, una combinación de usos lingüísticos y entornos socioculturales.

Matrimonio en Bombay

Roberto es un peruano de Lima y Nus una india de Bombay. Ambos estudiaron en Estados Unidos y trabajan para una compañía de publicidad transnacional. Se conocieron en Nueva Delhi, se enamoraron en Shanghái donde fueron a hacer una campaña publicitaria y ahora residen en Nueva York. Allí tomaron la decisión de casarse. El matrimonio se celebrará en Bombay, residencia de la familia de la novia. Como Roberto es hijo de unos amigos muy queridos, Patricia y yo hemos venido a acompañarlos y, con nosotros, más de un centenar de forasteros de medio mundo, sobre todo, peruanos.

Este enlace y estos amores son un producto de la globalización, no hubieran sido posibles unos años atrás. Nus es la primera persona de su extenso linaje que se casa por amor. Hasta ahora, en su familia los matrimonios fueron siempre arreglados, como sigue ocurriendo en innumerables hogares indios, y, principalmente, entre las familias de religión musulmana que, como los progenitores de Nus, pertenecen a la secta Bohri, de un millón de prosélitos.

Cuando Nus informó a sus padres que quería casarse con Roberto, aquéllos se alarmaron. Su madre le propuso un muestrario de pretendientes, pero ya que la muchacha no daba su brazo a torcer, la familia aceptó conocer al exótico joven procedente del Perú -y, encima, de familia nazaréna- que aspiraba a desposar a su hija. Roberto vino a Bombay, se las arregló para pasar el examen y seducir a sus futuros parientes políticos, los que, finalmente, consintieron a la boda.

Ésta durará cuatro días y constituirá una obra sutil de equilibrio religioso, musical, sociológico, diplomático e idiosincrático. El primer día consta de una ceremonia priva-

da a la que asisten sólo las familias. Se firma el contrato matrimonial y el abuelo de Nus la "entrega" simbólicamente a su novio. Los otros tres días consisten en fiestas y cenas copiosas, con bailes, canciones, espectáculos y manjares donde se alternan la tradición y lo moderno, el oriente indio, la América gringa e hispánica y fogonazos del resto del mundo.

El Hotel Taj Mahal Palace, ya restaurado en su antigua magnificencia de los estragos que le infligieron unos terroristas venidos de Pakistán, que destrozaron sus instalaciones y las sembraron de sangre y de cadáveres, es el escenario de la ceremonia llamada Mehndi. A los invitados hombres nos enturbantan y a las damas unos diligentes diseñadores les bordan en las manos y en los pies los delicados encajes *henna*, portadores de buena suerte, con una tintura que irá desvaneciendo el paso de los días. Las guayaberas y las chaquetas se entreveran con los blusones y las camisolitas, las sandalias y pantuflas con los zapatos, así como los *saris* delicados con atrevidas minifaldas occidentales.

De acuerdo a las instrucciones, se evitan los atuendos en blanco y en negro. Hay un colorido espectáculo de bailarinas, cantantes y músicos de Rajastán y una comida estrictamente vegetariana, de misteriosa factura y ardiente como el fuego. Que no se sirva gota de alcohol no es obstáculo para que los jóvenes, la gran mayoría de asistentes, se lancen a bailar las danzas locales y formen al poco rato una algarabía frenética, haciendo figuras, rondas, trencitos, en torno a los novios que presiden la fiesta. Yo resisto hasta la medianoche pero aquello se alarga hasta el amanecer.

La fiesta del día siguiente, llamada **Sangeet**, es informal y más latina que india. La terraza del Hotel Intercontinental, que mira al Mar de Arabia, ha sido transforma-

mada en una explanada caribeña -uno se creería en Santo Domingo, Cartagena o Jamaica- y la música que atruena la noche son merengues, cumbias, mambos, huarachas, románticos boleros y, por fin, las indescifrables danzas modernas norteamericanas.

Se brinda con vino, champagne, whisky, y los indios, ahora en franca minoría ante los latinos, toman el desquite cuando los amigos y amigas de los novios presentan un número de danza inspirado en los melodramas musicales de Bollywood, la más fecunda productora de películas del mundo -cerca de 1.000 al año y en 30 lenguas distintas- que tiene sus estudios en las afueras de Bombay. Es divertido, cómico, simpático, y acaba de romper las barreras de idiomas, creencias y costumbres y confundir a todos los jóvenes en un jolgorio de sincretismo exaltado y glorioso. Cuando me arrastro hasta mi hotel, aquello sólo está empezando.

La ceremonia del último día, **Walima**, es la más bonita y llamativa. En ella no se bebe alcohol ni se bailan danzas modernas, se desfila por la calle y luego, en un hermoso jardín vecino al Paseo Marítimo, se felicita y despide a los novios, mientras se degustan las especialidades culinarias de la comunidad Bohri preparadas por la familia de Nus. El atuendo indio prevalece y muchos extranjeros llevan también *salwaar kameez*, blusas y faldas *lehenga*, *saris*, chaquetas Nehru, turbantes y babuchas.

El desfile callejero, desde el Trident Hotel, dura varias cuerdas. Los novios van en lo alto de una carroza decorada con flores y tirada por caballos, mientras a su alrededor parientes y amigos cantan alabanzas y hacen votos de buena fortuna para los recién casados. Una pequeña orquesta con cornetas, tambores y platillos escapada de una película de Fellini preside el cortejo.

nus Station, tan presente en las historias de Rudyard Kipling, parecida a la estación St. Pancras de Londres, pese a las capas de mugre que recubren sus relojes, lampararios, balcones, asientos y techos, ventanales y paredes de falso gótico, y están también en el embarcadero donde los turistas suben a los barquitos que los llevarán a la isla de Elefanta, a ver las monumentales esculturas de Shiva excavadas en las grutas.

Están allí porque en Bombay, a diferencia de lo que ocurre en Lima, Madrid, México o Río de Janeiro, la pobreza y la riqueza no tienen sus barrios acotados para que aquella no turbe ni asuste a quienes disfrutan de una vida digna. No, en esta ciudad ricos y pobres andan mezclados de manera inextricable y, por ejemplo, la casa-rascacielos del multimillonario Ambani, uno de los hombres más ricos del mundo, levanta hacia los cielos sus 300 habitaciones desde una barriada donde deben api-

La gente de las veredas y los autos sonríe, saluda, envía buenaventuras y, de pronto, descubro que, también aquí, entre las bellas muchachas envueltas en sedas, los caballeros elegantes y las damas que lucen sus joyas, se han entreverado los mendigos: ancianos, hombres y mujeres, niños que apenas han aprendido a andar, con las manos estiradas, luciendo sus harapos, su ceguera, sus muñones, su delgadez esquelética, su desamparo. Son la presencia brutal de la realidad en este cuento de hadas.

Las estadísticas dicen que la India, la más grande democracia del mundo, viene dando una formidable batalla contra la pobreza, creciendo desde hace 15 años a un promedio parecido al de China -entre un 9% y 10% anual- y que cada año millones de pobres dejan de serlo y se incorporan a las pujantes clases medias. Todo ello es cierto. Pero las verdaderas estadísticas no dicen nunca toda la verdad. Lo que ocultan (y esto vale también para China, Brasil y todos los nuevos gigantes) es que, a pesar de ese admirable progreso, decenas y, acaso, centenas de millones de indios han quedado atrás, varados, y no tendrán ya la oportunidad de salir del infierno de miseria y desesperanza.

Eso es lo que nos recuerdan los mendigos de esta fascinante y estremecedora ciudad cuyas calles atestadas parecen salidas de las parábolas de Borges sobre el infinito y la vertiginosa eternidad. Están por todas partes, callados, pacíficos, terribles: a las puertas del Museo Nacional y sus hermosas colecciones de pinturas nepalesas y tibetanas; en torno a la mansión victoriana Mani Bhavan, donde vivió Mahatma Gandhi que con su limpia palabra y sus ayunos derrotó al Imperio británico.

Al pie de la Puerta de la India y en los andenes y escalinatas de la Victoria Ter-

ñarse las familias más menesterosas de la ciudad.

Roberto y Nus, claro está, no pueden pensar en este momento en estas cosas tristes. Allí están, jóvenes, apuestos, ella bellísima en sus gráciles sedas, maquillada con arte impecable, y él, desenvuelto como si hubiera llevado toda la vida ese atuendo oriental. Reciben las felicitaciones con alegría y esperan el instante final, el de "los zapatos nuevos", que, al ser entregados por la madre del novio a Nus, marcarán el término de la boda.

¿Serán felices? Para casarse han tenido que vencer enormes obstáculos, un excelente comienzo. Un matrimonio feliz es una empresa común y exige tanta dedicación, fervor, paciencia e insistencia como una gran novela. Gente de cinco continentes y una veintena de países hemos venido aquí a exigirles que sean felices. Ellos no deberían defraudarnos. (Mario Vargas Llosa)

A todo ello es conveniente añadir otras tareas que el estudiante debe desarrollar fuera del aula para que puedan ser revisadas al siguiente día por el profesor en clase, como las que se reproducen a continuación.

Matrimonio en Bombay, <small>vocabulario nuevo</small>
- idiosincrasia .- rasgos y carácter propios de una persona o una comunidad
- diligente .- cuidadoso, que obra con interés y atención
- sincretismo .- unión, mezcla; donde se concilian doctrinas diferentes
- barrio acotado .-delimitado, reservado para un uso concreto
- inextricable .-confuso, muy intrincado
- grácil .- sutil, delicado o menudo
- desquite .-revancha, compensar una pérdida o un daño
- harapos .-caminar en harapos, caminar con ropa vieja, sucia, imponentable
- linaje .- se refiere a la clase, condición o descendencia de una persona, un clan
- No dar su brazo a torcer .- no aceptar alguna propuesta; mantener su posición inicial
- algarabía frenética .- demasiada felicidad, que siente y muestra frenesí
- apiñado .- personas o cosas agrupadas muy estrechamente

PREGUNTAS, matrimonio en Bombay

- 1- ¿Tiene algún comentario sobre la decisión de los padres para buscar o decidir por la pareja de sus hijos?
- 2- ¿Porqué razón el hotel Taj Mahal fue restaurado?
- 3- ¿Piensa que el matrimonio de Roberto y Nus fue una consecuencia de la globalización?
- 4- ¿A qué se refiere el autor cuando después de narrar toda la historia de los contrayentes dice al final: "No deberían defraudarnos?"
- 5- Dentro de la algarabía frenética del matrimonio, sus celebraciones y la presencia de invitados internacionales, Vargas Llosa hace mención a un submundo, el de los mendigos, ancianos harapientos. ¿Qué comentario le merece este contraste?
- 6- La fiesta del matrimonio dura cuatro días ¿Todos son iguales ?, ¿qué diferencia uno del otro y qué significa la entrega de "zapatos al novio"?

EJERCICIOS, matrimonio en Bombay

Escoja la palabra correcta y complete las oraciones :

- 1- Es una maraña de ramas y hierbas, algo.....que no permite caminar.
- 2- Sin duda es un empleado....., que ordena con detalles sus cosas.
- 3- Comer alimentos muy picantes es parte de lade los hindúes.

idiosincrasia diligente sincretismo inextricable

- 1- Tomé la foto en el momento....., cuando la madre acariciaba a su bebé.
- 2- Encontré a varios hombres viviendo en un túnel, entrey suciedad.
- 3- Pertenece a unque descende de la nobleza española.

diligente harapos linaje grácil

- 1- Jugaré una vez más para ver si mede todo lo que he perdido.
- 2- La gente sefrente a la iglesia para ver a los novios.
- 3- Unatotal se vive en casa de los Uribe, ellos ganaron la lotería.

algarabía desquite apiñado acotado

EJERCICIOS, matrimonio en Bombay

Responder a los siguientes enunciados:

1. Roberto y Nus iniciaron su romance

- ☐ a) después de conocerse por el ciberespacio
- ☐ b) gracias a la invitación de un amigo en común
- ☐ c) durante una campaña publicitaria en Shanghái.
- ☐ d) cuando estudiaban juntos en una universidad de Estados Unidos

2. Nus se casó....

- ☐ a) por amor.
- ☐ b) presionada por sus padres
- ☐ c) por despecho
- ☐ d) con Roberto, sobrino de Vargas Llosa

3. Selecciona dos frases verdaderas

- ☐ a) La recién desposada pertenece a la secta Bohri.
- ☐ b) ambos estudiaron y trabajan en Estados Unidos, pero fueron novios en Shanghái.
- ☐ c) El hotel Taj Mahal pertenece ahora a una secta terrorista
- ☐ d) Sangeet es formal, más india que latina

4. Según Vargas Llosa, es la ceremonia más llamativa y bonita...

- ☐ a) Mani Bhavan
- ☐ b) Walima.
- ☐ c) "la entrega"
- ☐ d) Mehndi

5. La madre de Nus propuso a su hija...

- ☐ a) una boda de acuerdo a su linaje, de cinco días
- ☐ b) la presencia de Mario Vargas Llosa en su matrimonio
- ☐ c) un muestrario de pretendientes.
- ☐ d) un millón de prosélitos de la secta Bohri

6. Cuando Nus informó que quería casarse con un peruano, sus padres...

- ☐ a) aceptaron rápidamente al exótico novio
- ☐ b) se alarmaron.
- ☐ c) pidieron su presencia en Bombay para tomar una decisión
- ☐ d) aceptaron porque ella ya estaba embarazada

7. De acuerdo al texto, la respuesta incorrecta es:

- ☐ a) el abuelo la "entrega" simbólicamente al novio
- ☐ b) el matrimonio es una obra de equilibrio sociológico, religioso y de idiosincrasia
- ☐ c) el primer día de la fiesta está lleno de bailes, espectáculos y manjares.
- ☐ d) la ceremonia Mehndi es de hombres con turbantes y damas con encajes henna

8. El momento donde la gente envía buenaventuras en un desfile callejero es...

- ☐ a) después del primer día
- ☐ b) camino al hotel Taj Mahal
- ☐ c) durante la presencia de latinos en la fiesta llamada Sangeet
- ☐ d) el último día de la celebración matrimonial.

9. "la presencia brutal de la realidad de este cuento de hadas" es por...

- ☐ a) el contraste de caballeros elegantes con gente desamparada, mendiga.
- ☐ b) la India, por ser la democracia más grande del mundo
- ☐ c) las hermosas colecciones de pinturas nepalesas y tibetanas
- ☐ d) el matrimonio de Roberto y Nus, pertenecientes a dos mundos diferentes

10. La finalización de la boda matrimonial es cuando...

- ☐ a) las damas con encajes henna hacen la ceremonia Mehndi
- ☐ b) van a Mani Bhavan, la mansión donde vivió Mahatma Gandhi
- ☐ c) la madre de Nus entrega los zapatos nuevos.
- ☐ d) el abuelo entrega simbólicamente a la novia

11. La fiesta más informal y más latina fue en...

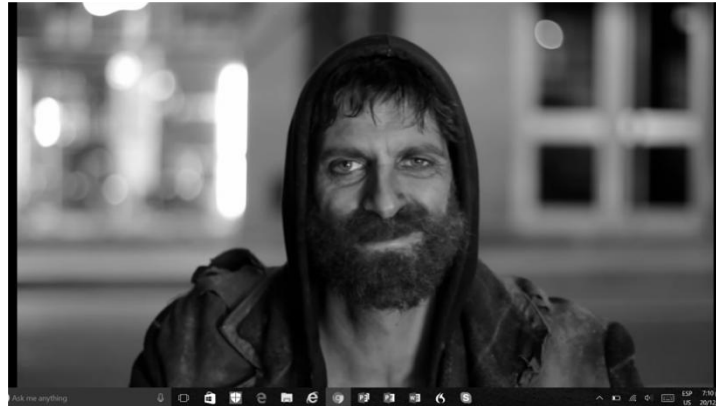
- ☐ a) Taj Mahal
- ☐ b) hotel intercontinental.
- ☐ c) los salones de Bollywood
- ☐ d) el Trident Hotel

12. La diferencia entre Bombay con Lima, Madrid o Río de Janeiro es porque...

- ☐ a) millones de pobres dejan de serlo y se mueven a China
- ☐ b) está presente la estación de St. Pancras
- ☐ c) existe una ciudad del multimillonario Ambaní
- ☐ d) la pobreza y la riqueza no tienen sus barrios acotados.

D. Actividad estratégica (Nivel B2)

Un modo gramatical que muchas veces representa más de un dolor de cabeza para los estudiantes americanos es el Subjuntivo. En esta actividad exhibimos un video denominado “Momentos” (Fotografía 7) que con frecuencia utilizamos para explicar las formas y usos del Subjuntivo a raíz de una historia que conmueve, que despierta sentimientos y que, al mismo tiempo, abre caminos para explicarlo con resultados halagadores.



Fotografía 7. Imagen del vídeo “Momentos”

El vídeo “Momentos” es un cortometraje del director brasileño Nuno Rocha. Tiene una duración de 7 minutos y 20 segundos. Es la historia de un hombre que, de acuerdo a la trama del vídeo, tuvo una vida normal, tal vez un ejecutivo de negocios, pero que finalmente acabó como pordiosero. Así se manifiesta el relato:

“Cierta día, el ruido de unas personas que trasladan televisores al interior de un inmueble que está en renta, despiertan al mendigo, quien habitualmente duerme en una vereda, enfrente de ese local comercial. Como algo ya preparado, los televisores son puestos en funcionamiento, lo que llama la atención del mendigo y de otras personas que viven en las mismas circunstancias. A media cuadra, un hombre enigmático, dentro de un auto blanco es quien coordina todas las cosas a través del teléfono.

De repente, las imágenes que se ven por la televisión, cambian. Ahora se ve a una niña que corre por la playa y el mendigo es envuelto en una vorágine de sentimientos, pues es él –cuando joven- quien aparece tomando de la mano a la niña. Se trata de un viejo video donde se aprecia también a la madre de la niña, al mendigo en su vida anterior, vestido de forma elegante, celebrando la Navidad. El mendigo está desconcertado, observa imágenes que lo transportan a su otra vida, cuando tal vez era un ejecutivo de negocios y vestía ropa elegante.

Un extraño ruido lo hace voltear hacia atrás y el mendigo está aún más confundido cuando observa a una mujer adulta y una joven dama que cruzan la calle y aparentemente van hacia el encuentro del mendigo. Lo hacen lentamente, de forma dubitativa, al igual que el mendigo, quien experimenta momentos tensos. Finalmente la joven se arroja a los brazos del mendigo en medio de sollozos y el hombre, que no asimila lo que está pasando, retrocede lentamente, hasta que por fin, al cabo de eternos segundos, reacciona al gesto de la joven...su hija, y ambos se abrazan. Se integra en esta escena la madre de la joven.

A media cuadra, el hombre dentro del auto blanco celebra el desenlace de esta escena: el mendigo y las dos mujeres abrazados. Así termina este interesante video y las preguntas empiezan a fluir, en medio una vorágine de posibilidades y respuestas”.

Posteriormente, viene la conversación donde se confirma que el hombre que vestía elegantemente es el mendigo y que la joven, que llevaba un oso de peluche color negro en una de sus manos, es la hija. Asumimos que los productores tuvieron la idea que la joven lleve el peluche negro porque es el mismo regalo que su padre le hizo cuando ella era niña, durante una celebración de Navidad. Al parecer, hace mucho tiempo que padre e hija no se veían y ese peluche es la herramienta que permite al mendigo rememorar a su familia.

Al margen del resumen del video están las dos preguntas que nos ayudan a practicar el uso del Subjuntivo. Previa a la visualización del video, los estudiantes ya han recibido información explícita sobre este modo gramatical e incluso se les ha brindado algunas frases que ayudan a la construcción del Subjuntivo (es posible que, tal vez, no creo que, etc.). Para ello, cabe formular dos preguntas:

- ¿Qué puede haber ocurrido para que un hombre que llevaba una vida normal, termine como mendigo?
- ¿Quién es el nombre enigmático que, dentro de un auto blanco, coordina las acciones de las personas que instalan los televisores? ¿Cuál es su interés?

La intención de dar la respuesta correcta va a obligar a los estudiantes a usar el Subjuntivo y entonces ellos van a confirmar que las dudas, deseos, negaciones, posibilidad, etc., promueven la utilización de este modo gramatical que no existe en la lengua inglesa.

El argumento de este vídeo implica también llevar adelante un diálogo lleno de matices, donde el profesor fácilmente puede hacer una gran cantidad de preguntas, polemizar con los estudiantes e involucrarse en un típico caso de los comportamientos socio-culturales que tan buenos resultados se obtienen en las clases de idiomas como segunda lengua.

Anexo 5. Actividades pedagógicas en la enseñanza de segundas lenguas

En este caso, se incluye una variedad de actividades pedagógicas. La mayor parte de los materiales que presentamos se han extraído del libro “Perú Spanish”, nivel 1-2, entre ellos:

▪ *Arreglar textos de acuerdo al nivel adquirido por el estudiante*

Cuando el estudiante va adquiriendo el nivel inicial (A1 y A2) podemos ir incorporando materiales variados, entre ellos noticias pintorescas que aparecen en los diarios y que resulten amenas. Se trata de que los textos se adapten a los conocimientos gramaticales que los estudiantes van aprendiendo, como se muestra en cuadro 11

Sujeto usó dron para meter droga en una cárcel

Un hombre de Maryland, en Estados Unidos, confesó haber participado en una red que utilizaba un dron para ingresar artículos vía aérea a una prisión de máxima seguridad estatal, informó un fiscal.

El subprocurador del estado, Erich Bean, presentó su declaración inicial en el juicio de Thaddeus Shortz de 25 años, vecino de Knoxville. Shortz se enfrenta a 35 cargos en lo que policía de Estados Unidos dice fue un plan para enviar medicamentos recetados, marihuana sintética, tabaco y videos pornográficos al Instituto Penitenciario del Oeste cerca de Cumberland el pasado agosto.

El abogado defensor Robin Ficker dijo que Shortz no hacía nada ilegal cuando él y otro hombre fueron arrestados cerca de la prisión. Un dron y los materiales empaquetados fueron encontrados en la camioneta pickup de Shortz.

Ficker reservó su declaración inicial para más adelante en el juicio. Un recluso también está acusado en el caso. El caso es el primero que involucra acusaciones de contrabando de avión no tripulado en una prisión del estado de Maryland.

Otros casos similares en Estados Unidos han surgido en Georgia, Ohio, Oklahoma y Carolina del Sur en los últimos años. La Policía ha considerado implementar un sistema de detección de aviones no tripulados.

Sujeto usó dron para meter droga en una cárcel

Un hombre de Maryland, en Estados Unidos, confesó su participación en una red que está utilizando drones para ingresar artículos vía aérea a una prisión de máxima seguridad estatal, informó un fiscal.

El subprocurador del estado, Erich Bean, presentó su declaración inicial en el juicio de Thaddeus Shortz de 25 años, vecino de Knoxville. Shortz enfrenta 35 cargos. Según la policía de Estados Unidos el acusado preparó un plan para enviar medicamentos recetados, marihuana sintética, tabaco y videos pornográficos al Instituto Penitenciario del Oeste cerca de Cumberland el pasado mes de agosto.

El abogado defensor Robin Ficker dijo que Shortz no hizo nada ilegal cuando él y otro hombre fueron arrestados cerca de la prisión. Un dron y los materiales empaquetados fueron encontrados en la camioneta pickup de Shortz.

Ficker reservó su declaración inicial para más adelante en el juicio. Un recluso también está acusado en el caso. Este caso es el primero que involucra acusaciones de contrabando de avión no tripulado en una prisión del estado de Maryland.

Otros casos similares está ocurriendo en los Estados Unidos. En los últimos años hubo casos en estados como Georgia, Ohio, Oklahoma y Carolina del Sur. La Policía está considerando implementar un sistema de detección de aviones no tripulados.

Cuadro 11. La noticia con fondo blanco ha sido arreglada para un estudiante del nivel A-2

En el ejemplo que estamos considerando (cuadro 11) el discente ya tiene la información y ya ha recibido una explicación de la conjugación de los verbos en los tiempos presente y pretérito del modo indicativo. El texto enmarcado en color gris contiene el artículo original y el de color blanco responde al texto adaptado al haber sustituir algunos de los tiempos verbales como el imperfecto o pretérito perfecto compuesto por el presente de indicativo.

Estos textos amenos que ayudan para la interacción, también permiten ejercicios con múltiples respuestas que el estudiante debe hacer para confirmar su nivel de comprensión. Otro ejemplo es “Funeral en Egipto...”. El estilo y contenido de este artículo ayudan para interactuar y además crear preguntas con múltiples respuestas. No es una noticia aburrida ni muy extensa. Tiene las condiciones para hacer un trabajo empático con el estudiante. Previo al trabajo con este material, es oportuno verificar el vocabulario y la conjugación de los verbos. Nuestra propuesta es que el aprendizaje de una segunda lengua se haga “paso a paso”, sin prisa y sin que aparezcan en el aula rasgos de ansiedad. Para ello, se propone el texto del Cuadro 12:

B. Decidir la respuesta correcta:

Funeral en Egipto termina en fiesta al despertar "el muerto"

El funeral de un mesero en el sur de Egipto terminó en una celebración cuando despertó el joven de 28 años. Inicialmente los doctores confirmaron su muerte en el hospital, pero tiempo después ocurrió un milagro, según la familia.

Hamdi Hafez al-Nubi, residente de la sureña provincia de Luxor, sufrió un infarto cardiaco cuando estuvo trabajando. "Fue una experiencia terrible, todos estuvimos tristes porque Hamdi es un buen amigo. De repente lo vimos en el piso. Lo llevamos al hospital, pero fue demasiado tarde", comentó un empleado.

Después de confirmar su muerte, funcionarios del hospital llamaron a los familiares, quienes llegaron rápidamente. Fue una tragedia para la madre y los hermanos. De acuerdo con la tradición islámica, ellos llevaron su cuerpo para lavarlo. Luego prepararon su funeral para la noche del viernes.

Una doctora fue a la casa del difunto para firmar el certificado de defunción. Cuando tocó el cadáver sintió algo extraño. "Fue inusual sentir el cuerpo tibio", explicó la doctora.

Luego de una revisión más profunda descubrió aún vivo al joven. Su madre se desmayó al escuchar la buena noticia.

Con la ayuda de la doctora, Hamdi y su madre fueron despertados y todo cambió. Los asistentes al funeral terminaron bailando, celebrando el "retorno" de Hamdi.

1. Hamdi murió porque:
O a) comió demasiado
O b) sufrió un infarto
O c) escuchó que se desmayó su madre

2. Los doctores del hospital:
O a) trataron de salvarlo
O b) certificaron su muerte
O c) llevaron medicina

3. Hamdi llegó al hospital :
O a) muerto
O b) con vida
O c) un poco herido

4. La madre se desmayó porque :
O a) tiene diabetes
O b) estuvo molesta con los doctores

O c) vio vivo a su hijo

5. La doctora que fue a la casa:
O a) fue para dar medicina a Hamdi
O b) estuvo cerca y llegó para ayudar
O c) llegó para firmar un documento

6. Hamdi trabaja como:
O a) cocinero
O b) mesero
O c) vendedor en el hospital

7. La familia llevó a casa el cuerpo de Hamdi para:
O a) seguir con la tradición islámica
O b) hacer una fiesta por su resurrección
O c) esperar a la doctora

Cuadro 12. Texto sobre el funeral en Egipto que termina en fiesta

▪ *Textos con contenido jocoso*

En el libro de texto *Perú Spanish* podemos ver muchos textos de contenido jocoso, divertidos, que incentivan a la lectura. Este material ayuda para una buena conversación. En el capítulo 14 del libro, recogido en el Cuadro 13, aparece “Usted debe perder peso”. Se trata de Alberto, una persona que dentro de sus sueños habla con un médico porque supuestamente está gordo. Alberto está sordo y como consecuencia de ello escucha incorrectamente las indicaciones del doctor, ofreciendo hilarantes respuestas.



! Usted debe perder peso!

Alberto comió, se fue a dormir y en pocos minutos empezó a soñar que tenía una conversación con un médico. El está preocupado porque cada día aumenta de peso, se siente gordo y necesita los consejos del doctor para bajar de peso, para adelgazar.

Alberto: Por favor doctor, necesito adelgazar. Estoy en 170 libras.
 doctor: Entonces usted quiere una especial **dieta**.
 Alberto: No doctor, no quiero una **galleta**.
 doctor: Perdón, le dije una dieta.
 Alberto : Eso doctor, quiero una dieta para no comer demasiado.
 Me gustaría adelgazar para ir a la playa.
 doctor: Entonces usted debe venir personalmente a mi **oficina**.
 Alberto: Bueno, también quiero ir a la **piscina**.
 doctor : No señor, repito, usted necesita venir a mi oficina para hacerle un examen. Sería mejor.

Cuadro 13. Texto extraído del libro *Peru Spanish*, capítulo 14: “Usted debe perder peso”

▪ *Práctica del nuevo vocabulario*

Cada vez que el estudiante aprende un nuevo vocabulario es importante que lo use durante las conversaciones diarias y que haga ejercicios de práctica. Lo interesante es que repita y practique para que no olvide ese nuevo material. Estamos seguros de que este ejercicio comunicativo va a reflejar en el futuro una positiva reacción, como se recoge en el Cuadro 14:

B.-Completar las oraciones con las palabras nuevas.
Algunas se pueden repetir:

- 1- El doctor recomendó a Oscar tomar lastres veces al día.
- 2- Esta noche vamos a tener una.....de graduación.
- 3- Los fines de semana son para..... con los amigos.
- 4- Hay tres camisas muy bonitas, pero necesito.....solo una.
- 5- Perdón, ¿ dónde puedoinformación sobre la ciudad?
- 6- Ayudar a los niños pobres es un buende Diana.
- 7- Liliana tiene.....y por eso el doctor le recomendó no comer dulces.
- 8- Normalmente lasestán en un botiquín.
- 9- Tengo dos.....: uno para el arroz y el otro para el azúcar.
- 10- Para celebrar el “Año Nuevo”, mis amigos prepararon varias..... pero mi novia quiere ir solo a una ¿Cuál voy a?

- pastillas - fiesta - diabetes - solicitar - gesto - escoger
 - botiquín - frasco - divertirse

Cuadro 14. Rellena los huecos con las palabras apropiadas

- Uso de la lengua materna del estudiante

Muchas veces es importante el uso de la lengua materna del estudiante. Este hecho puede ser muy válido cuando el estudiante va alcanzado el nivel A1 e incluso el A2. Pequeños textos en inglés deben ser traducidos al español y luego el discente necesita responder a las preguntas que complementen su grado de entendimiento. “Es bueno, me relaja dentro de muchas horas de hablar y pensar en español”, han dicho varios estudiantes que tuvieron la oportunidad de hacer esta actividad. El texto del Cuadro 15, extraído del libro *Perú Spanish* nivel 1-2 o A del MCER, tiene por objeto traducir al español la historia de Lilia.

Lilia es de Estados Unidos

*En este ejercicio tiene que traducir al español la historia de Lilia.
Luego responder a las preguntas .*

A black and white photograph of a woman with long hair, seen from the side, sitting at a desk and working on a computer. She is looking at a monitor and has her hands on the keyboard. The desk is cluttered with papers and other office supplies.

Lilia Berman is American from Ohio. She lives in a big apartment in Las Vegas. Her house has three bedrooms and two bathrooms. She works in her office. She is a lawyer and she is 38 years old. Since 2008, she attends in her own office. She has a secretary and an assistant. Her specialty is labor law
She has a new car and she drives to work every day. It takes her about 40 minutes to get to work. She is married and she has two children, one boy and one girl. Her daughter is five years old and her son is seven years old.

Her husband is Peter. He is an engineer. He works in a construction company.
Lilia and Peter are married for ten years. They are very happy.
Her best friend is Andrea. She also is a lawyer. Lilia and Andrea go together to the swimming pool. Andrea has a daughter. Her name is Carmen. She is five years old like Lilia's daughter.

Cuadro 15. Texto sobre la historia de Lilia

Un buen recurso de enseñanza-aprendizaje de ELE consiste en explicar la parte gramatical en español. Sin embargo, si el estudiante tiene más dudas que muestras de entendimiento, es conveniente hacer esa explicación en su lengua materna y utilizar el tiempo para las tareas prácticas. En este caso, una actividad con ejercicios mixtos resulta recomendable porque permite obtener resultados satisfactorios.

¿Ya está cortando(my) pelo?

Stacey es la esposa.....(my)

No son mis teléfonos, son (theirs)

Esta es(our) foto del recuerdo.

La torta es(our)

Esta perra es(my), su nombre es Maggie.

Las flores son(yours), por su cumpleaños.

Pronombres	poseivos
1 mí, mía, míos, mías (my, mine)	nuestro, nuestra, nuestros,nuestras (our, ours)
2 tuyo, tuya, tuyos, tuyas (yours)	vuestro, vuestra, vuestros, vuestras (your, yours)
3 suyo, suya, suyos, suyas (his, her, theirs)	

- Cuando los pronombres (mío, tuyo, suyo) están **antes** del sustantivo masculino o femenino, pierden la última sílaba en el singular y el plural. **Ejemplo:** Mi libro, tu mesa, su gato, mis hijos, tus autos, sus papeles.
- Si el pronombre posesivo está **detrás** del sustantivo, no cambia. **Ejemplo:** el reloj mío, la manzana tuya, el perro suyo, las maletas mías, las hijas tuyas, los ejércidos tuyos, las ideas suyas.

Cuadro 16. Rellena los espacios vacíos

Ejercicio # 15

1. Completar cada ejercicio con el artículo y color que corresponde.

.....teléfono es(gray)

.....El..café es ..negro...(black)

.....pizarra es(green)

.....auto es(yellow)

.....mujer es(white)

.....libros son(blue)

.....lápices son(red and brown)

.....copas son(red)

.....vestidos son.....(pink)

1.....caja es.....(gray)

Cuadro 17. Rellena los huecos con el artículo y color

▪ Utilización de material gráfico

Está confirmado que el uso de fotos y dibujos ayudan en las tareas pedagógicas. En este recuadro, se trata de confirmar el nivel de comprensión de los estudiantes y, tras haber explicado el uso de SER y ESTAR (nivel A1), se procede a la aplicación en los cuadros 14 y 15.

C.- Completar con los verbos Ser o Estar

Ella.....en las pirámides de Egipto.

.....una familia.

.....un tigre

Ella.....en la playa.

.....unos elefantes.

Ellas.....sentadas.

Los caballos..... en el campo.

Cuadro 14. Completa con los verbos “ser y estar”

A.- Completar con los verbos Ser o Estar

.....una familia

.....una niña.

.....un policía

Erika.....en la escuela

Ellosesposos

Yo.....un piloto

.....unos aviones

El libro.....cerrado

La casa.....grande

Tania.....de Japón

Cuadro 15. Selecciona el verbo “ser” o “estar”

▪ Ejercicios de preguntas, respuestas y la búsqueda de un diálogo interactivo

El ejercicio del cuadro 16 está diseñado didácticamente para mantener vivo el interés del estudiante del nivel A1

Ejercicio # 12

A. Completar la pregunta con un verbo. Luego unir con su respuesta:

¿Qué.....Miguel?	Ellos toman café regular.
¿Quién.....varios idiomas?	Ella sale a las dos de la tarde.
¿ Dónde .....José ?	Miguel estudia Arquitectura.
¿Qué.....los esposos ?	Teresa habla varios idiomas.
¿ Quién .....un auto?	José vive en Silver Spring
¿ A qué hora .....Juana?	Porque le gusta volar en avión.
¿ Dónde .....Tomás ?	El trabaja en una oficina.
¿Quién .....la puerta ?	Daniel tiene un auto.
¿ Japón .....en Asia?	Sí, está en Asia.
¿Por qué .....piloto ? (ser)	Inés abre la puerta.

Cuadro 16. Completar las preguntas y luego encontrar las respuestas correspondientes

El estudiante debe completar la interrogante con el verbo correcto y luego escoger la respuesta oportuna. El enlace de la pregunta y la respuesta debe ser a través de una flecha. Creemos que cuando hay una variedad en los materiales pedagógicos estamos alimentando la posibilidad de mantener concentrado e interesado al estudiante.

Para el nivel A2 se puede recurrir a actividades basadas en una noticia. Esta tarea consta de dos partes: la primera es conjugar el pretérito y, posteriormente, se establece un diálogo interactivo de preguntas y respuestas para confirmar su uso. Así se comprueba el nivel de comprensión de la noticia y una práctica que permita la consolidación de la competencia comunicativa del discente. Las preguntas sobre la noticia desarrollada en el Cuadro 18, una vez completados los espacios vacíos, pueden ser variadas, como se aprecia en el cuadro 17:

Nivel A2	Nivel A2+
<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué país es el Deutsche Bank? - ¿A quién fue enviado el dinero? - ¿Fue despedido de su trabajo el empleado? - ¿El banco recuperó el dinero? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué el banco está involucrado en procesos judiciales? - ¿Qué es manipulación de tasas intercambiarias? - ¿Qué tipo de error cometió el empleado? -¿Los cambios en la dirección del banco fueron por el error del empleado?

Cuadro 17. Formulación de preguntas sobre una noticia. “Banco ingresa por error...”

Banco ingresa por error a cliente \$6.000 millones

El mayor banco de **Alemania**, el Deutsche Bank,.....(*ingresar*) por error 6.000 millones de dólares a un cliente,(*decir*) la agencia financiera Bloomberg News. Un joven empleado..... (*cometer*) el error en junio, según Bloomberg, que(*mencionar*) a fuentes cercanas al banco alemán.

Los 6.000 millones de dólares(*ser*) enviados a un cliente estadounidense que tiene hace diez años una cuenta con el banco alemán. Según se sabe, el banco.....(*recuperar*) el dinero al día siguiente. El empleado (*utilizar*) "una cifra bruta, en lugar de una cifra neta", según la agencia.

El incidente se(*conocer*) después de una serie de escándalos en la entidad con sede en Fráncfort, que este fin de semana.....(*anunciar*) varios cambios en su dirección.


Deutsche Bank está implicado en 6.000 casos judiciales. En abril, (*aceptar*) pagar una multa total de 2.510 millones de dólares a las autoridades estadounidenses y británicas y así.....(*evitar*) un proceso penal por manipulación de tasas interbancarias.

El joven empleado.....(*ser*) sancionado, pero no despedido. "Un error lo hace cualquiera", (*decir*) su jefe., quien(*recomendar*) al empleado hacer despacio las transacciones en la computadora, porque un cero a la derecha puede ser terrible para su futuro laboral. Nosotros ya..... (*perdonar*) al empleado, ya (*olvidar*) el inconveniente.

Cuadro 18. Noticia centrada un error bancario

Otros ejercicios que permiten la práctica de la gramática y, al mismo tiempo, la posibilidad de una conversación amena son pequeños textos con temas atractivos, y que nos han permitido halagadores resultados. Fueron creados para una estudiante que sabía conjugar los verbos, pero participaba muy poco en los diálogos. Con este ejercicio, la discente emitió sonrisas, respondió a las preguntas y habló de su vida personal, de sus experiencias en la escuela secundaria y de una reunión de camaradería que tuvo recientemente con sus compañeros de aula de hace treinta años, muy similar al texto que presentamos a continuación:

	<p>Qué divertido. Ayer.....(<i>tener</i>) una reunión espectacular.Me.....(<i>reunir</i>)con 8 amigos de toda la vida. Todos nos (<i>conocer</i>)en la escuela secundaria. Luego de 45 años.....(<i>tener-nosotros</i>)un reencuentro.Todos.....(<i>comer</i>),..... (<i>beber</i>) y..... (<i>compartir</i>) agradables momentos. Sin duda.....(<i>ser</i>) algo inolvidable. Nosotros .....(<i>recordar</i>) algunas bromas que .....(<i>hacer</i>) a los profesores y por eso .....(<i>reír</i>) mucho. Mi amigo Joe, el dueño de casa..... (<i>pedir</i>) una nueva reunión el próximo año.</p>
	<p>Texto 1</p>

<p>Una terrible experiencia yo.....(<i>tener</i>) el mismo día de mi matrimonio. Mi esposa y yo.....(<i>vivir</i>) momentos de angustia cuando el auto..... (<i>malograrse</i>). En la iglesia el sacerdote y los invitados.....(<i>estar</i>) preocupados. Lo peor es que yo no.....(<i>llevar</i>) el celular y por más de 2 horas .....(<i>espera-nosotros</i>) la ayuda de alguna persona. Finalmente (<i>aparecer</i>) un camionero que (<i>aceptar</i>) llevarnos a la iglesia. El nos (<i>subir</i>) en la parte de atrás donde .....(<i>haber</i>) algunas vacas. Sin otra alternativa nosotros (<i>aceptar</i>) y.....(<i>llegar</i>) sanos, pero un poco sucios y con mal olor. Pero Ana y yo..... (<i>casarse</i>), como .....(<i>ser</i>) nuestro deseo.</p>	
	<p>Texto 2</p>

Cuadro 19. Textos 1 y 2 para completar acompañados de imágenes

En el texto 2 del Cuadro 19 se narra la experiencia de una pareja de novios cuyo auto deja de funcionar en plena carretera y que es rescatada dos horas después por un camionero que traslada vacas. Sucios y con mal olor, la pareja llegó finalmente a la iglesia en medio de la preocupación de los familiares e invitados.

▪ *Utilización de canciones para mejorar la comprensión auditiva*

Esta actividad mejora la habilidad del estudiante para escuchar y comprender el idioma objetivo. Dentro del aula se debe usar toda clase de recursos para ayudar al estudiante a mantener la concentración durante las horas de clase. En una labor pedagógica *face to face* de cinco a seis horas de duración por día es importante trabajar con los libros de texto, artículos periodísticos, videos y toda clase de formas válidas para evitar que el aprendiente pierda interés y por el contrario, se divierta en clase bajo una metodología comunicativa.

Las canciones que mantienen vigente las emisoras o que son propaladas en diferentes medios de comunicación son un arma eficaz para que el estudiante “tome ritmo, se compenetre con la música, ejecute pasos de baile, alegre el espíritu y al mismo tiempo aprenda”.

Reproducir las canciones para que los estudiantes completen las palabras que faltan resulta divertido y relajante, a la vez que permite comprobar el nivel de aprendizaje que va

alcanzando. Así se puede ver en el ejercicio propuesto a estudiantes del nivel A2 basado en una canción de Gloria Stefan reproducida en el Cuadro 20.

Tema: “Abriendo puertas” Autor: Gloria Estefan

Como después de.....
brilla una mañana. (bis)
así también es tu l..... hay una luz de (bis)
como después de la
.....de nuevo la calma. (bis)
el año nuevo te con alegrías en (bis)
y vamos abriendo puertas, y vamos heridas.
porque en el año que vamos a vivir la vida.
y vamos abriendo puertas, y vamos cerrando
..... en la senda
vamos a hallar la
Como al salir de la tierra vuelve a la cigarra. (bis)
así es el canto que llevan
las notas de mi (bis)
como a través de se van abriendo caminos. (bis)
así en la vida
se va labrando el destino. (bis)
Y abriendo puertas, y vamos cerrando heridas
porque en el año que llega
vamos a la vida
y vamos abriendo puertas, y vamos heridas
pasito a paso la senda
vamos a la salida.

Cuadro 20. Completa los huecos en la canción de Gloria Stefan

8. Utilización de colocaciones léxicas y combinaciones libres

La nueva propuesta para trabajar en el aula ELE es la enseñanza del léxico y de la parte gramatical a través de las colocaciones léxicas y las combinaciones libres. Este procedimiento ayuda a seleccionar el léxico y a construir sintácticamente oraciones con fines comunicativos y pragmáticos. Muchos autores coinciden en que las colocaciones léxicas evitan los errores de producción posteriores. Pero, como señala Navajas (2007:34), las colocaciones léxicas también ayudan a impedir “las transferencias erróneas de patrones colocacionales” de la lengua materna a la lengua objetivo.

Asimismo, la combinación de palabras resulta indispensable en el discurso natural, pues afianza la fluidez oral y la comprensión de textos orales y escritos. En ese sentido, contribuye a la práctica de las situaciones comunicativas. Por ello, Littlewood (1996:1) sostiene que los aspectos funcionales y estructurales de la lengua son parte característica de los enfoques comunicativos.

A continuación, vamos a presentar gráficos de colocaciones léxicas, así como combinaciones libres y locuciones (expresiones características de una lengua con estructura fija y con significado; y que por lo general funcionan muchas veces como elementos oracionales). Más información sobre las colocaciones léxicas y un cuadro de las combinaciones halladas en esta investigación las exponemos en el capítulo 6, acápite 6.5.2.

Las actividades que se proponen en los cuadros 20 y 21 van dirigidas a estudiantes de los niveles A1 y A2. En el Cuadro 21, el estudiante debe relacionar los fenómenos naturales con los verbos. Tras la solución del ejercicio y, desde una perspectiva comunicativa, podemos iniciar después una ronda de preguntas y promover diálogos. Por ejemplo: *¿De qué color es la nieve?*
- *¿En qué estación el sol calienta mucho?*

 <i>Peru Spanish</i> Las inundaciones	 La lluvia	 El volcán
 La luna	 El viento	 La nieve
 Los truenos	 El amanecer	 El mar
 Terremoto	 El sol	 Temperatura

destruye destroys	aparece show up	brilla shines	calienta heat
amenazan threat	erupciona erupts	sopla blows	se agita shake
baja descend	cae fall	iluminan lights up	moja wet

Cuadro 21. Relaciona los fenómenos naturales de cada imagen con los verbos que correspondan

La actividad propuesta en el Cuadro 22 está diseñada para conocer un poco más de las profesiones y oficios que el discente debe relacionarlas con los verbos en el nivel A1 y A2. Una vez resuelto el ejercicio, se pueden formular preguntas y promover los diálogos.




cuida	cocina	cosecha	cose
repara	habla	enseña	diseña
maneja	investiga	salva	cura

Cuadro 22. Relaciona cada imagen con la palabra correspondiente en la parte inferior

Además, se pueden programar otras actividades para el nivel A1 y A2, por ejemplo, completar las oraciones mediante la elección adecuada de categorías gramaticales como preposiciones, artículos, adverbios, verbos y adjetivos. Al completar el ejercicio se puede pedir al discente que utilice otros verbos y construya enunciados que ayuden a conversar e interactuar. Las construcciones han de ser sencillas y ordenadas, tomando de base el Cuadro 22, como aparecen a continuación:

- El bombero ayuda *a las personas*
- El bombero apaga los incendios
- El conductor maneja el autobús

El bombero



ayuda.....


trabaja.....

apaga.....

salva.....

arriesga.....

El conductor



saluda.....

abre.....


sonríe.....

trabaja.....

maneja.....

cierra.....

El locutor



habla.....

lee.....

pone.....

conversa.....

tiene.....

Cuadro 23. Construye oraciones poniendo en relación el sustantivo con los verbos

Asimismo, en el Cuadro 24 mostramos el proedimiento para la construcción de colocaciones léxicas con el verbo “salir”. Esta actividad va dirigida al nivel A2 para que el discente complete las oraciones eligiendo la colocación correcta. Si es la primera vez que el estudiante va a practicar este tipo de ejercicios, se recomienda darle una explicación previa, ayudándole a interpretar el significado de las colocaciones. Así estará en condiciones de asimilar más fácilmente esta nueva información que incrementará su léxico. Cabe decirle, por ejemplo, que “salir airoso” se interpreta como el acto de tener éxito, de conseguir buenos resultados.

disparado **barato** **airoso** **adelante**

triunfante **despavorido**

Salir

Perú Spanish

de dudas **favorecido**

herido **redondo** **vivo** **ilesos**

Relacionar el verbo *salir* con los adjetivos y adverbios (colocaciones) que están a su alrededor y luego completar los enunciados. Si usted tiene alguna duda, por favor utilice un diccionario.

Ejemplo: - Todos llegaron a la meta, todos.....**salieron airosos**....y felices. (**salir airoso**)

1. Físicamente ella se preparó muy bien y por eso.....de la competencia.
2. Parala policía tomó las huellas digitales de los sospechosos.
3. Las dos personasluego de caer de un árbol. Los llevaron al hospital.
4. El reloj despertador no sonó y Ada se levantó tarde. Rápidamente se vistió y con dirección a su oficina de trabajo.
5. Estoy feliz, mi padre.....con un pavo durante el sorteo de Navidad que hizo la empresa donde trabaja.
6. Según la policía, todos los ocupantes del auto que se accidentó.....y retornaron a sus casas.
7. El negocio Carlos invirtió \$300.00 y ganó \$500.00 vendiendo unos relojes chinos por internet.
8. Hubo un derrumbe en una mina de carbón. 14 mineros quedaron atrapados pero gracias al trabajo de los bomberos todos fueron rescatados. Ellos....., fue un milagro.
9. Pese a los problemas económicos Andrea con mucho esfuerzo y ahora su empresa superó la crisis.
10. De repente la tierra empezó a temblar y todos los vecinos.....a las calles. Fue un terremoto con mucha intensidad.
11. ".....la camisa". Sabía que la tienda ofrecería descuentos por el "Día de Acción de Gracias" y esperé una semana. Al final tuve un 40% de descuento, dijo Iván.

Cuadro 24. Formación de colocaciones con el verbo “salir”

Más aún, en el Cuadro 25 se pueden contemplar colocaciones utilizadas en esta investigación. Para ello, se recurre al colocativo con el verbo “dar”. Es un ejercicio donde el aprendiente debe relacionar la colocación léxica con su significado. Después podemos practicar con los estudiantes la elaboración de oraciones utilizando las referidas colocaciones e incluso fomentar diálogos a partir de preguntas del tipo:

-¿A quién da usted ánimos?

- ¿Quién se merece su respaldo?

- ¿En qué circunstancias usted da respaldo a las personas?

-¿Cuándo y a quienes usted da hospedaje en su casa?



Relacionar cada colocación con su significado

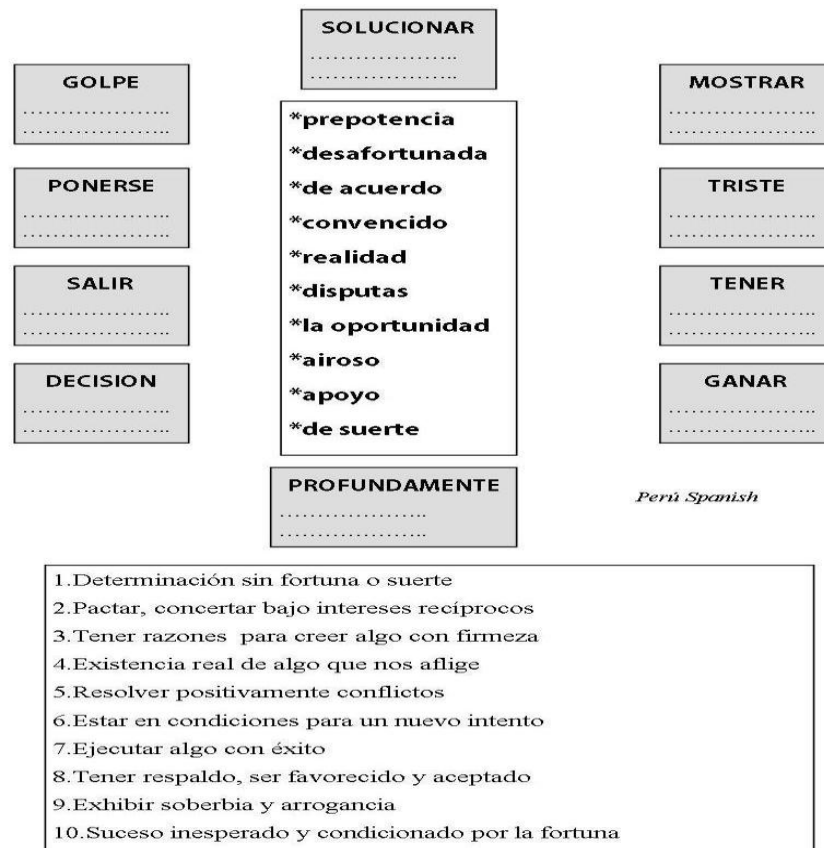
- | | |
|------------------|--|
| A. Dar felicidad | 1. Patrocinar a una persona para conseguir algo |
| B. Dar respaldo | 2. Dinamizar el estado anímico, alentar a una persona |
| C. Dar abasto | 3. Transmitir estado de ánimo de alegría, satisfacción |
| D. Dar hospedaje | 4. Apoyo o protección a alguien |
| E. Dar ánimo | 5. Rendir información de una realidad sustancial |
| F. Dar cuenta | 6. Albergar, alojar a alguien |
| G. Dar pena | 7. Atender las exigencias que genera una actividad |
| H. Dar apoyo | 8. Tener compasión por alguien |

Cuadro 25. Formación de colocaciones con el verbo “dar”

Y, siguiendo con ejercicios destinados al nivel A2, en el Cuadro 26 se plantean dos cuestiones: una, en la que se pide completar las colocaciones léxicas con la ayuda del profesor o mediante el uso del diccionario, y otra, en la que se le insta a que explique el significado de cada colocación manteniendo la numeración del 1 al 10. Al final, el profesor y los estudiantes pueden elaborar oraciones y utilizarlas con valor de enunciados en conversaciones en las que se utilice la información recién adquirida. Este procedimiento de las colocaciones es fundamental en la enseñanza de ELE, tal como dice Higuera (2006:29), al afirmar que

el aspecto colocacional es esencial en el proceso de adquisición de una lengua, puesto que el desconocimiento de las restricciones combinatorias de una palabra en una lengua separa al no nativo de las producciones del nativo.

En realidad, el uso de colocaciones léxicas es constante entre los hablantes, por lo que se considera un soporte imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. A diario podemos oírlo como parte del léxico habitual de los hablantes de lengua materna (L1).



Cuadro 26. Formación de colocaciones léxicas con sus significados pragmáticos

Anexo 6. Transcripción de los audios del corpus

Estos son los 51 audios que han sido transcritos para su análisis y que nos permitieron conocer la interlengua de los estudiantes, así como los errores más frecuentes observados.



Audio 1 Audio 1 Valeri test 1 111117_003.mp3

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A2 Grabación 1
Valery	9'36"	Abril 2014	Sí		Sí	Entrevista personal
T-1	PC	Buenos días				
T-2	EV	Buenos días señor				
T-3	PC	¿Cuál es su nombre?				
T-4	EV	ahhh me llamo Valeria				
T-5	PC	Mucho gusto señora, ¿usted trabaja para el gobierno?				
T-6	EV	sí trabajo en el departamento de Estado				
T-7	PC	¿Usted trabajó?				
T-8	EV	No, yo trabajo, estoy trabajando				
T-9	PC	¿Hace mucho tiempo?				
T-10	EV	hace 10 años solamente				
T-11	PC	¿y dónde trabajó antes?				
T-12	EV	si trabajo, ahh antes, antes de trabajar en el departamento de Defensa				
T-13	PC	¿Usted trabajó para el departamento de Defensa también?				
T-14	EV	sí, si es correcto				
T-15	PC	¿Y qué estudió usted en la universidad?				
T-16		sí, mi <i>master</i> es Internacional Relaciones.				
T-17		¿Relaciones Internacionales?				
T-18		sí, Relaciones Internacionales y específicamente en el medio oriente.				

T-19		¿Entonces usted es experta en problemas del medio oriente?
T-20		(risas) aaah no estoy experta pero conozco un poco sobre las problemas, perdón los problemas en el medio oriente, si.
T-21		¿qué le preocupan, ¿qué problemas le preocupan en el medio oriente?
T-22		ahh en mi opinión, el gran problema en el medio oriente es un proceso de paz aaahh entre los palestinos y los israelitas.
T-23		¿Usted cree que estamos lejos, que es difícil conseguir ese proceso de paz?
T-24		en mi opinión el proceso de paz ahh es lejos porque aah porque Israel y los palestinos ahh tienen tienen opiniones las diferentes, y en mi opinión, nunca hay paz en esta región.
T-25		-¿adicionalmente de los problemas de Palestina e Israel, que otros problemas tiene el medio oriente?
T-26		si hay más problemas en el medio oriente. Por ejemplo en Siria ahora hay una guerra internal yyy también en Egipto. Lo mismo en Siria hay una guerra interno también. Las personas en Siria y en Egipto son, no (...) tienen ideas más diferentes para su país y para la dirección de su país ahh también hay problemas con su religión yyyy y es más difícil y en mi opinión estos conflictos aahhh continuará continuarán ahh para muchos años.
T-27		¿cómo puede ayudar Estados Unidos a solucionar los problemas en el medio oriente?
T-28		ahh no sé exactamente qué Estados Unidos, Estados Unidos hace ahh en relación a este problema pero los funcionarios de Estados Unidos ahh trata de ayudar a estos países pero los funcionarios de estos países no quieren ayudar de Estados Unidos. No le gusta los Estados Unidos, no le gusta las ideas de los Estados Unidos, ahh por eso. Ahh los problemas continuarán para años y años. Ahh sí.
T-29		¿por qué está estudiando español?
T-30		ahhh sí porque ahh va a trabajar, voy a trabajar en Bogotá Colombia, en la embajada ahí
T-31		¿Es la primera vez que usted va a trabajar en América?
T-32		¿en Latinoamérica? sí esta es mi primera vez, sí
T-33		¿Conoce Colombia, visitó alguna vez Colombia?
T-34		no nunca.... será mi primera vez.
T-35		¿tiene alguna opinión de Colombia?
T-36		un poco, en mi opinión ahh Colombia es un país más o menos tranquilo, hay aaah hay unos problemas con las Farc y el grupo Eln, pero creo que el presidente Santos y el expresidente Uribe tienen controlar la violencia ahí ahhh . Creo que Colombia es un país moderno moderna hermoso y tranquilo tranquilo perdón, estoy emocionada ahh sobre mi trabajo en Bogotá.

T-37		¿Usted va a ir a Bogotá sola?
T-38		no, voy a ir con mi familia. Mi esposo y mis niños.
T-39		¿usted tiene niños, cuántos?
T-40		sí, tengo dos niños, una hija y un hijo.
T-41		¿Perdón, sus hijos ya son adultos?
T-42		No, mi hija tiene casi 5 años. Mi hijo tiene más o menos un año.
T-43		¿Qué espera usted de sus hijos?
T-44		(Risas). Espero que mis niños aahh hablemos, no, que hablen español después que terminamos nuestro tiempo en Colombia.
T-45		¿y usted qué espera de su trabajo en Colombia?
T-46		Ahh espero que aaaahh espero que, disfruta a mi trabajo en Colombia.
T-47		¿Cómo desea ver a sus hijos en el futuro, que espera de ellos?
T-48		Espero que seas feliz, que sean respetos, inteligentes, sí
T-49		Muchas gracias señora.

Audio 2 entrevista.mp3

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A2 Grabación 2
John	9"21"	Enero 2014	Sí		Sí	Entrevista personal
T-50	PC	Buenos días señor				
T-51	EJ	Buenos días				
T-52	PC	¿Cuál es su nombre?				
T-53	EJ	mi nombre es Juan				
T-54	PC	Juan, mucho gusto, ¿es usted un empleado del gobierno?				
T-55	EJ	Sí señor, trabajo para el departamento de Estado, soy diplomático.				
T-56	PC	Es usted un diplomático y ¿cuál es la razón que usted está aprendiendo español? ¿Va a trabajar en algún país de América?				

T-57	EJ	- Sí señor, yo recibí el trabajo en la embajada, en la Ciudad de México y entonces soy, estoy aprendiendo español para trabajar en el país de México.
T-58	PC	¿Cuáles son sus planes, cuál es el objetivo que usted tiene en su trabajo como funcionario diplomático?
T-59	EJ	Sí, yo soy un funcionario de la sección de la economía del departamento de Estado Y entonces mi trabajo en México está enfocando en en.... trabajando con comunidades pobres en el norte de México para... para ganar más éxito respecto de sus comunidades respecto de sus acciones sociales sus actividades culturales y ultimadamente en respecto de su proceso de democracia.
T-60	PC	¿Usted tiene experiencia trabajando con las comunidades para que tengan una mejor forma de vida socioeconómica?
T-61	EJ	Sí señor, yo trabajé en en Honduras por un año casi por un año con ...con un equipo de otros funcionarios del departamento de Estado y nosotros trabajamos en el, en el noreste del país con, con metas similares y nosotros tuvimos éxito en respecto de mejorar las habilidades para la gente en Honduras para ganar más dinero para ellos tienen el sentimiento de que ellos eran involucrado en ...en el sistema de gobierno de Honduras.
T-62	PC	¿Quiere decir que usted no es un funcionario de escritorio, es usted un funcionario de campo?
T-63	EJ	Si señor si es verdad, en un mes promedio es normal que yo estaré en la embajada por dos semanas y y.... yo estaré y estar en el campo por dos semanas.
T-64	PC	¿Qué estudió usted en la universidad?
T-65	EJ	Durante mi tiempo la universidad estudiaba negocios internacionales, relaciones internacionales aaah y estudios en relación de la economía.
T-66	PC	- Y sus estudios en la universidad y su experiencia en el campo ¿van de la mano? o ¿usted tuvo experiencias diferentes?
T-67	EJ	Sí obviamente mis estudios pienso que pienso .....que mis estudios yo estoy preparado para mis estudios dieron los fundamentos para trabajar en la economía en respecto de las ideas de la economía y específicamente la importancia de... de herramientas (...) herramientas económicas por ejemplo con pequeñas economías de Centroamérica pero trabajando en el campo pienso que solamente algo que ...que una persona tiene la habilidad para... para entender con experiencia
T-68	PC	¿Si tuviera que volver a la universidad usted volvería a estudiar negocios internacionales o se cambiaría de programa?
T-69	EJ	me repite por favor
T-70	PC	¿Siempre le gustaron los negocios internacionales o le gustaría estudiar otra profesión?
T-71	EJ	Durante mi juventud tenía un interés en los negocios internacionales y las relaciones internacionales, y con suerte mi programa en mi universidad tenía una mezcla de cursos en la economía, las políticas y clases de culturales y entonces tenía una una mezcla de cursos.
T-72	PC	¿Entonces le gustan los negocios internacionales?

T-73	EJ	Sí señor, sí me gustan los negocios internacionales.
T-74	PC	-¿originario de qué estado es usted?
T-75	EJ	Sí, sí señor, yo soy de Nueva York y pasaba mi juventud en Nueva York y entendía mi escuela secundaria en Nueva York y mi casa durante mi juventud estaba en el norte de Nueva York. Obviamente el estado de Nueva York es muy grande yo estaba viviendo a 2 a 3 horas al norte de Nueva York
T-76	EJ	¿Entonces usted está acostumbrado al clima gélido, a las temperaturas frías como en estos momentos?
T-77	PC	Es verdad, hace mucho frío. Después de que de mudarme a Washington para la universidad y el clima normalmente no es tan frío como Nueva York pero pienso que es verdad que después de tiempo en otros estados o de otros climas la vida es diferente. Creo que antes vivía en lugares muy fríos y ahora las temperaturas no son muy frías. En Washington DC a veces hay frío pero no igual como en Nueva York
T-78	PC	Muchas gracias señor

Audio 3 Audio 3 CALEB entrevista 1 120227_001.mp3

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 3
Caleb	6'31"	Julio 2014	Sí		Sí	Entrevista personal
T-79	PC	-Buenos días señor				
T-80	EC	Hola buenos días Luis.				
T-81	PC	¿Cuál es su Nombre?				
T-82	EC	Yo, Caleb.				
T-83	PC	¿Usted trabaja para alguna oficina del gobierno?				
T-84	EC	Sí, yo trabajo para el departamento de agricultura de Estados Unidos.				
T-85	PC	Muy bien. ¿Cuántos años trabaja usted en ese lugar?				
T-86	EC	Trabajo ahí por 8 años, hasta ahora.				
T-87	PC	¿y dónde va a trabajar usted?				
T-88	EC	Ahora estoy preparándome para ir a trabajar en nuestra oficina en la embajada que está en Buenos Aires, Argentina.				
T-89	PC	¿Conoce usted Argentina?				

T-90	EC	no, no conozco Argentina, pero conozco Buenos Aires. Conozco la provincia de Misiones donde se ubica las Cataratas de Iguazú. Entonces no conozco totalmente el país, pero si he tenido la oportunidad de conocer una pequeña parte de, de ese país.
T-91	PC	¿Qué sabe, qué ha escuchado últimamente de Argentina?
T-92	EC	Bueno he escuchado que el país está pasando por un tiempo difícil. Finalmente aaah financieramente hablando y que el país está sufriendo una posible suspensión, una cesación de pagos.
T-93	PC	¿Dónde trabajó antes?
T-94	EC	Antes estaba trabajando en la embajada de Estados Unidos en Brasilia, Brasil.
T-95	PC	¿Entonces usted habla portugués?
T-96	EC	Si yo hablo portugués también.
T-97	PC	¿Cuáles son países que ha visitado o conoce durante su trabajo como funcionario del gobierno de los Estados Unidos?
T-98	EC	- He ido varias veces a Suiza, a China, a Corea, a México, al Canadá. Principalmente esos países.
T-99	PC	-¿Entonces usted ha visitado varios países durante su tiempo en el departamento de agricultura, verdad?
T-100	EC	Sí es verdad, tiene usted razón.
T-101	PC	¿Y usted ha viajado sólo?
T-102	EC	Sólo algunas veces, pero también ha ido con mi familia, por ejemplo cuando yo trabajaba en China, ahh yo fui ahí con mi esposa y y hasta nació en ese país mi hija mayor en China. En esas experiencias yo fui con mi familia, como también lo hice en Brasil y ahora vamos para Argentina.
T-103	PC	¿Oriundo de qué estado es usted?
T-104	EC	Yo soy oriundo del estado de Michigan.
T-105	PC	¿La ciudad de los Lagos?
T-106	EC	Sí es verdad.
T-107	PC	¿Hace mucho frío ahí? ¿Hay mucho contraste con el clima de Brasil?
T-108	EC	Sí porque Brasil tiene un clima tropical.
T-109	PC	¿y Argentina, qué piensa de Argentina?

T-110	EC	Argentina, respecto al clima, Argentina parece más bien al clima de Washington DC. sí, hay cuatro estaciones ahí y hace frío también durante ese tiempo, del invierno.
T-111	PC	-¿Cómo fue su experiencia en China?
T-112	EC	- fue una experiencia asombradora porque China es un país de contrastes, hay muchas riquezas culturales pero también hay muchas situaciones de problemas que están reprimidas por causa del gobierno, por el comunismo en ese país. China es un país con la mayor población del mundo, pero también hay una homogeneidad, en muchos aspectos.
T-113	PC	¿Alguna experiencia que le marcó en China?
T-114	PC	<p>-aahh China es una cultura muy distinta que la nuestra. Tengo una anécdota para contar, por ejemplo nosotros estábamos viviendo en un apartamento como a 3 o 4 km de la embajada. Yo solía tomar un tipo de taxi para ir desde nuestro apartamento la embajada, y... un tipo de taxi en China es una moto pero con tres ruedas y una cajita como una cabina donde yo me podía sentar.</p> <p>Entonces yo entré y estaba conversando con el motorista del taxi, y el conductor me pidió que yo cantara una canción para él en inglés. Era en ese momento las siete de la mañana y yo aún estaba con sueño ahhh y me chocó un poco su pedido porque yo todavía estaba con sueño... y no quería cantar.</p> <p>-Y para dar ánimos a mí me dijo... yo voy a cantar primero, yo voy a cantar en mandarín para usted. Entonces él se puso a cantar una canción para mí en mandarín, pero cuando los chinos cantan una canción en mandarín no lo hacen con una voz suave sino más bien con una voz brusca, muy fuerte. El terminó de cantar y yo empecé a pensar que si él cantó para mí, yo tenía que también hacer lo mismo, y yo me puse a cantar una canción para niños. Yo nunca había pensado antes de ese momento que yo cantarían para un extranjero que no conozco para nada, en China, a las siete de la mañana.</p> <p>Finalmente Estados Unidos tiene muchos días feriados, entre ellos está Navidad y también el Día de Acción de Gracias ¿Personalmente con cuál de esas festividades usted más se identifica, o celebra más?</p>
T-116	EC	Me encanta Navidad, es una fecha muy especial. Religiosamente hablando y también porque es una buena fecha para celebrar como familia. Hay muchísimas tradiciones que tenemos en nuestra familia y por eso yo prefiero la Navidad toda la vida.
T-117	PC	- Muchas gracias

Audio 4
Audio 4 JIM test 1.mp3

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 4
Jim	9'11"	Marzo 2013	Sí		Sí	Entrevista personal
T-118	PC	Buenos días				
T-119	EJ	Buenos días Sr. ¿cómo está usted?				
T-120	PC	Bien, gracias ¿Cuál es su nombre?				
T-121	EJ	Soy Jim, un coronel de la Fuerza Aérea de Estados Unidos.				
T-122	PC	Ah, qué bien. ¿Es usted un militar, entonces?				
T-123	EJ	Sí, aaah (...) estoy en Fuerza Aérea hace 22 años.				
T-124	PC	Muy bien, y ¿cuál es su especialidad?				
T-125	EJ	Soy piloto, sí, soy un piloto.				
T-126	PC	Y... ¿ha tenido experiencias de guerra o sólo es un piloto de aviones para transportar pasajeros?				
T-127	EJ	No, (...) no, vuelo aviones civiles, vuelo solamente aviones de militar ahhh, especialmente vuelo helicópteros.				
T-128	PC	¿Usted dijo que tiene una experiencia militar de más de 21 años?				
T-129	EJ	Repíte, por favor				
T-130	PC	¿Tiene más de 21 años como oficial de los Estados Unidos?				
T-131	EJ	Sí, sí, 22 años				
T-132	PC	-¿Entonces usted tiene mucha experiencia?				
T-133	EJ	Sí, sí, es verdad.				
T-134	PC	Y ¿Por qué está usted estudiando español?				
T-135	EJ	Aaah estoy aaah estoy estudiando español porque el próximo año voy a ir a Perú para trabajar en la embajada de Estados Unidos.				
T-136	PC	¿Será su primera experiencia en un país de América del Sur?				
T-137	EJ	Aaah no, hace ocho años que yo conozco Colombia?				
T-138	PC	Correcto, ¿y qué recuerda de Colombia?				
T-139	EJ	Creo que Colombia es un país muy bonito, aah pero no conozco afuera de la capital. La capital fue poco peligroso para mí. Estuve preocupado con mi seguridad.				

T-140	PC	¿Usted fue sólo a Colombia?
T-141	EJ	No, fui con dos o tres colegas militares, colegas de trabajo.
T-142	PC	¿No fue con su familia?
T-143	EJ	No, solamente fui a Colombia para trabajo, con personas de mi profesión.
T-144	PC	- ¿Y ahora en su nueva misión?
T-145	EJ	Ahhh yo voy a Perú y yo iré con mi familia
T-146	PC	¿Quiénes constituyen su familia?
T-147	EJ	Yo tengo una esposa, Micaela, por supuesto, dos hijas y dos hijos, aaah
T-148	PC	¿Todos irán a Perú?
T-149	EJ	No, (...) tengo una hija, mi mayor hija es una estudiante de universidad, en Boston, aaah entonces ella no irá con nosotros.
T-150	PC	¿Me puede hablar de sus padres?
T-151	EJ	Mis padres viven en Arizona (...)
T-152	PC	-¿Y se comunica con ellos?
T-153	EJ	Repíte por favor
T-154	PC	¿Usted se comunica con sus padres?
T-155	EJ	Sí, me comunico con ellos, nosotros nos comunicamos (...)
T-156	PC	¿Cómo es su madre?
T-157	EJ	Aaah tengo muchos recuerdos sobre mi madre, aaah (...) mi madre nació en Dakota del Sur y tengo muchos familiares ahora.
T-158	PC	-¿Ustedes los americanos celebran Acción de Gracias, verdad?
T-159	EJ	- Si, (...)
T-160	PC	-¿Y cómo su madre celebraba esa fiesta, que recuerda?
T-161	EJ	Mi madre aaah siempre cocinó un pavo en el día de Acción de Gracias y (...) ella prepara todas las comidas por la familia. Demasiado comidas. Los hombres de la familia aaah siempre están viendo futbol americano en el televisión (...)
T-162	PC	- Muchas gracias señor.

Audio 5 test inicial .mp3

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 5
Mika	5'25"	Marzo 2013	Sí		Sí	Entrevista personal
T-163	PC	-Buenas tardes señora.				
T-164	EM	-Buenas tardes señor.				
T-165	PC	-¿Es usted una estudiante de español, es correcto?				
T-166	EM	Si, es correcto				
T-167	PC	- ¿Y por qué razón está estudiando español?				
T-168	EM	-Yo estudio español porque mi esposo tiene un nuevo trabajo en Lima, Perú.				
T-169	PC	-¿Ustedes van a Lima?				
T-170	EM	- Si, me gusta.				
T-171	PC	¿Es la primera vez que va a conocer Lima?				
T-172	EM	-Sí, es la primera vez.				
T-173	PC	-¿Y usted va a ir con toda su familia?				
T-174	EM	-No, no voy a ir con toda mi familia. Tengo cuatro hijos y voy a Perú con mis tres hijos, pero mi hija mayor, aah es una estudiante en la universidad de Boston y ella va a estar en Boston.				
T-175	PC	-¿Y usted siempre va con su esposo cuando él necesita ir a otro país por su trabajo?				
T-176	EM	- Normalmente aaah la familia aaah se mueve junto, pero el próximo año, Jim ha trabajado en Afganistán y es un país muy peligroso, por esa razón, mi familia aahhh ha hospedado en los Estados Unidos.				
T-177	PC	- ¿Cuántos años de casada tiene usted?				
T-178	EM	- Aaaah yo soy casada para 22 años (<i>risas</i>)				
T-179	PC	- ¿Y cómo conoció a su esposo?				
T-180	EM	- Nosotros aaah se conocen en el colegio cuando nosotros fuimos aaah joven (...)				
T-181	PC	-Muy bien, entonces ¿ustedes se conocieron cuando fueron estudiantes?				

T-182	EM	- Si, cuando fuimos nosotros estudiantes.
T-183	PC	- ¿Qué le gustó de Jim para aceptar ser su novia y después su esposa?
T-184	EM	- (<i>risas</i>) Es un pregunta fácil. Aaaah él es un hombre con muchas calidad buenos, él es un hombre amable y honesto, él es muy generoso y (...) él tiene un buen trabajo. (<i>risas</i>)
T-185	PC	¿Qué espera de su visita por dos años a Perú?
T-186	EM	-Yo espero aaahh visitar Machupicchu por supuesto y también, la selva... y también la playa, pero la cosa aaah (...) yo quiero a tratar la comida de ese país.
T-187	PC	-¿Sus hijos estudiarán en Perú?
T-188	EM	-Aaah mis hijos van a estudiar en Perú cuando nosotros van a mudar a Perú. Mis hijos menores, sí, porque mi hija mayor va a estar en Boston.



Audio 6

Audio 6 ANDRE test 3_001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 6
André	8'03"	Agosto 2015	Sí		Sí	Entrevista personal
T-189	PC	-Buenos días señor				
T-190	EA	-Buenos días				
T-191	PC	Yo soy el profesor... ¿es usted un empleado del gobierno de los Estados Unidos?				
T-192	EA	- Sí, soy un empleado del departamento de Estado, me estoy preparando para trabajar en la embajada de Estados Unidos en Venezuela.				
T-193	PC	-Ah, ¿es usted un diplomático?				
T-194	EA	-Sí, del servicio exterior.				
T-195	PC	-¿Qué estudió en la universidad?				
T-196	EA	-Yo estudié física en la escuela naval				
T-197	PC	-¿tiene usted familia, hableme de su familia?				
T-198	EA	-Sí, tengo familia, mis padres, ellos viven en Tampa, y tengo una hermana que vive en Hawái.				
T-199	PC	-¿Y usted donde vive?				

T-200	EA	- Ah, yo vivo en Arlington, en la parte norte de Virginia.
T-201	PC	-¿Y sus padres están lejos o cerca de usted?
T-202	EA	-No, no, ellos están lejos, es un vuelo de casi dos horas para visitarlos.
T-203	PC	- ¿Ah entonces ellos viven lejos?
T-204	EA	-Sí, ellos viven lejos.
T-205	PC	-¿Y se comunica con ellos?
T-206	EA	-Si comunico más por teléfono, tal vez (...) una vez por semana hablo con ellos.
T-207	PC	- ¿Y su hermana cómo se llama?
T-208	EA	- Ella se llama Ana.
T-209	PC	-¿Y ella es menor o mayor que usted?
T-210	EA	-Ella es mi hermana mayor.
T-211	PC	-¿Y conoce Venezuela?
T-212	EA	-Solamente conozco de Venezuela lo que estoy leyendo. Más conozco de Venezuela a través de las noticias, de lo que se publica de las noticias en internet. Pero yo conozco otras ciudades y países, porque la última vez yo viajaba para varias ciudades, por mi último empleo yo viajaba para varias ciudades del continente, viajando para las embajadas y los consulados que tenemos en muchos países. Por problemas de vida, porque es difícil, yo nunca tuve la oportunidad de visitar Venezuela.
T-213	PC	-A propósito, ¿Venezuela y Estados Unidos no tienen embajador y las relaciones diplomáticas no son muy buenas?
T-214	EA	No, no, no, no hay embajador ahora.
T-215	PC	-¿Y por qué?
T-216	EA	- es un problema de las relaciones de los dos países. Básicamente Venezuela sacó a nuestro embajador y los Estados Unidos hizo lo mismo, que es algo casi normal cuando un país hace eso, el otro país hace lo mismo. Entonces fue hace varios años y entonces tenemos un jefe de negocios, pero no tenemos un embajador.
T-217	PC	-¿Y eso es un problema cuando no hay no hay un embajador, hay dificultades en las relaciones diplomáticas?
T-218	EA	-Bueno, sin embajador, es más un (...) la embajada todavía puede hacer su mismo trabajo, pero no es el mismo prestigio que si la embajada tuviera a su embajador, pero puede hacer la embajada el mismo trabajo. Y para mejorar las relaciones entre esos dos

		países hay varias cosas que tienen que pasar. Creo que probablemente será después de sus elecciones que ellos tienen en diciembre. Puede cambiar algunos aspectos en este país, pero estos cambios, repito, serán después de las elecciones (...) si Venezuela puede cambiar.
T-219	PC	- ¿Puede haber alguna solución para que estos dos países mantengan sus relaciones diplomáticas normales en el futuro?
T-220	EA	- Cercano sería difícil porque el gobierno de Venezuela es socialista y su liderazgo con Nicolás Maduro no son amigos de los Estados Unidos y usan a los Estados Unidos como la razón para todos sus problemas venezolanos, ellos dicen que hay una guerra económica con los imperialistas del norte. Cuando ellos dicen cosas así, hacen difícil para tener buenas relaciones. Pero en el futuro, con un gobierno nuevo, pueden mejorar las relaciones.
T-221	PC	- La apertura de las relaciones con Cuba, ¿es un buen indicio para mejorar las relaciones con Venezuela? ¿Cuba puede ser un buen intermediario para mejorar las relaciones con Venezuela?
T-222	EA	Yo creo que Estados Unidos no necesita de Cuba como intermediario. Nada por el estilo, creo que solo con tener las relaciones con Cuba, ya está mejorando las relaciones con varios países sudamericanos, ahhh por ejemplo Bolivia, Ecuador y hasta creo Venezuela, están pensando a mejorar las relaciones con Estados Unidos. Cuba hace mucho tiempo fue el país que fue el enemigo aah de los Estados Unidos. Si hasta Cuba puede mejorar sus relaciones con Estados Unidos, entonces ellos están pensando que deben mejorar su relación, su posición con un país que tiene dinero, que puede ayudarlos.
T-223	PC	-Ecuador, Bolivia, Venezuela, Nicaragua, siempre siguieron el modelo cubano. ¿Cree usted que esos países deben estar analizando el acercamiento de Cuba con Estados Unidos?
T-224	EA	-Sí, eso es la situación, que el cambio de las relaciones con Cuba puede hacer un cambio con esos países también. Y es un cambio que está empezando, pero sólo el tiempo y sólo el futuro puede decir que va a pasar. Nosotros no sabemos qué va a pasar sin antes no hay algunos indicios que ya está pasando.
T-225	PC	-¿Cuánto tiempo estará usted en Venezuela?
T-226	EA	Probablemente dos a tres años.
T-227	PC	- ¿Tiene usted alguna expectativa sobre su nuevo trabajo?
T-228	EA	-Ah mi expectativa es hacer mi trabajo. Y eso, eso, yo estoy muy feliz de recibir la oportunidad de trabajar en un país sudamericano, cerca de Brasil, que es la nación de mis padres. Yo estoy feliz de este trabajo, para representar a mi país, a los Estados Unidos.

T-229	PC	- ¿Es la primera vez que usted estará fuera de Estados Unidos por mucho tiempo?
T-230	EA	-Sí, por eso estoy muy feliz. Es mi primera experiencia de varios años fuera de Estados Unidos.
T-231	PC	- ¿Es un reto entonces?
T-232	EA	-Sí, es verdad.

Audio 7 SAMUEL coconut rain 120224_001.mp3

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A2 Grabación 7
Samuel	4"16"	Oct. 2014		Sí	Sí	Tema: <i>Coconut Rain</i>
T-233	ES	<p>Gracias. Eso es una historia muy interesante sobre una mujer, una mama, Una madre con una familia muy grande, Ella se llama Lince O'Dell y ella tuvo 4 o 5 niños y ella está casada pero, pero su esposo es <i>invalid</i> y no puede trabajar. También Lynn trabaja como una camarera y no gana mucho dinero. Ella (...) tiene a los niños, y ellos tienen alergia, una condición que se llama dermatitis. Y la problema es que necesita(...) un detergente especial porque los niños tienen alergias y ella tiene que lavar las ropas, pero es muy caro ahhh</p> <p>En su barrio sus amigos le (...) ayudaron y le ofrecen una idea que ella puede hacer (...) el detergente aaah natural. Ella (...) y empieza a hacer el detergente pero al principio fue una fracaso. Después ella probó otra vez y la resultado fue mejor. Decidió vender este detergente en una tienda en su barrio y todo se <i>vendió</i> bastante bien. Después de eso tuvo una oportunidad en Michigan donde ella vivía, en una feria. Fue una oportunidad para vender este detergente y ella hizo ciento litros de este detergente y (...) gracias al boca a boca todo se vendió muy pronto y también una buena cosa que en esta feria fue, fue un golpe de suerte que estaba buscando los empresarios nuevos para ayudarles y una compañía ofrece <i>advertising</i> el detergente.</p>				
T-234	PC	-Publicidad				
T-235	ES	<p>- Sí, publicidad en una página web que se llama <i>market place</i>. En la primera día en (...) los primeros 24 horas fueron trescientos y veinte y tres (...) personas que quisieron comprar su producto.</p> <p>Ahora ella Lindsay gana bastante dinero para ayudar a su familia, y se vende su producto no solamente en las Américas. Ahora su detergente es un producto internacional y se vende por todo el mundo.</p>				



Audio 8

Audio 8 Joseph gustavo 7 years.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 8
Joseph	4'26"	Oct. 2015		Sí	Sí	Tema: Feliz cumpleaños
T-236	EJ	<p>-Gustavo tiene 7 años.</p> <p>El, la camarera dice buenas tardes y da el menú. El señor Tapia aaah dice mucho gusto, pide un café. La camarera tiene sándwiches de pollo y de hamburguesa.</p> <p>-La Sra. Tapia pide un café negro. Gustavo pide un sándwich de pollo. Señor Tapia pide una hamburguesa con papas fritas y café con leche.</p> <p>-La camarera dice la torta es (...) está <i>ready</i> (...) no, lista, si, la camarera dice la torta está lista.</p> <p>Ellos hablan y comen por cuarenta minutos y (...) luego el señor Tapia (...) dice d'ónde está el azúcar. La camarera dice está aquí, encima de la mesa. Ellos comen y (...) hablan para cuatro, no (...) cuarenta minutos. Señor Tapia dice cuando costa, aaah (...)</p>				
T-237	PC	-¿Cuánto es la cuenta?				
T-238	EJ	-Sí, dice cuanto es la cuenta, y la camarera dice son treinta y cinco dólares. Los esposos Tapia tiene, tienen un pequeño regalo para Gustavo.				



Audio 9

Audio 9 RUFUS (1)_001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 9
Rufus	2'43"	Agosto 2015		Sí	Sí	Tema: Feliz cumpleaños
T-239	ER	<p>Gustavo tiene 7 años.</p> <p>Los esposos Tapia y Gustavo están en el restaurante. La camarera hablan con ellos. El Señor Tapia, el señor Tapia pide menú .Gustavo pide el sándwich de pollo. El señor Tapia pide (...) hamburguesa con papas fritas y (...) café con leche.</p> <p>La señora Tapia pide café negro.</p> <p>La camarera habla la torta lista. Después, después (...) de <i>forty</i> minutos, el señor Tapia pide, pide la cuenta. La cuenta es 36 dolores, es todo.</p>				



Audio 10

Audio 10 recuerdo de Jerry 001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 10
Matt	5'36"	Feb. 2017		Sí	Sí	Tema: recuerdo de Jerry
T-240	EM	<p>(...) Uno de mis recuerdos favoritos es, son (...) con mi padre.</p> <p>Cada domingo, cada domingo en la mañana mi padre viste de un traje, sí de un traje. Y también yo visto de traje y mi padre, mi hermana Jessica y mi hermano Cris, nosotros (...) caminamos, caminamos luego nuestra casa hasta la iglesia.</p> <p>Cada domingo yo, yo me yo me sentí al lado de mi padre.</p>				
T-241	PC	-¿Me senté?				
T-242	EM	<p>-Perdón yo me senté al lado de mi padre en la iglesia, él me explique, él me explicó todo el servicio de la iglesia. Y después del servicio en la iglesia mi padre nos (...) nos llevó (...) nos llevó a la tienda para comprar (...) un periódico. Aaah los domingos, los periódicos en Chicago son muy grueso y mi padre le gusta, le gustó mucho el periódico. Dentro de la tienda mi padre me dio 50 Cent</p>				
T-243	PC	-¿50 centavos?				
T-244	EM	<p>-Sí, para comprar dulces y cuando yo vi todos los dulces fue un decisión muy difícil para elegir cuál dulce comprar, yo quiere comprar todos.</p> <p>Por el almuerzo mi madre cocinó un gran almuerzo después de (...) después del almuerzo nosotros vamos a un campo cerca de nuestra casa y (...) y por la tarde mi padre y mi hermana y mi hermano, todos nosotros jugamos todos los deportes, <i>football</i>, <i>baseball</i>.</p> <p>Cuando nosotros regresamos a nos.... a nuestra casa por la cena, cada domingo nosotros comimos pizza con Coca Cola y (...) es uno (...) de mis recuerdos favoritos.</p>				



Audio 11

AUDIO 11 jesse P Rico_001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 11
Jesse	7'51"	Enero 2016		Sí	Sí	Tema: Rubén en P. Rico
T-245	EJ	Esta es la historia (...) Rubén estuvo de vacación aaah en Puerto Rico y aaah durante su vacación ahhh				

T-246	PC	-¿Sus vacaciones?
T-247	EJ	Si, durante el período de Navidad aaahh estuvo (...) celebrando, Rubén (...) fue a (...) para la casa de la familia Laracuate, por navidad Rubén es muy feliz porque la familia Laracuate es muy agradable. -Navidad en Puerto Rico es diferente la Navidad de Perú. En Puerto Rico ellos comen cerdo, vegetales, arroz con gandules y mofongo, pero aaah en Perú ellos comieron pavo, (...) chicharrón empanadas, pan, panetón, aahhh por Navidad la familia Laracuate ahh dio muchos regalos aaaah muchos regalos especialmente ropa y varias cosas aaaah la costumbre de ellos en Navidad es el intercambio de regalos, y a mí me regalaron varias cosas aahhh especialmente ropa. Aaaaahhh
T-248	PC	-¿A usted?
T-249	EJ	-(<i>risas</i>) no, a Rubén (...)
T-250	PC	- ¿Y para beber?
T-251	EJ	-Rubén bebió un cóctel que se llama coquito aaahh que tiene chocolate con ron y coco, y es muy delicioso aaaaah .También en Navidad Rubén fue a un parque ahhhh que se llama Cabo Rojo (...) parque de Cabo Rojo aaahh en el parque Rubén aaaah vio una orquesta aaah una famoso orquesta de salsa aaaah alrededor del parque. Ahí hay aaaah estuvo kioscos aaah los kioscos vendieron comida y dulce de Puerto Rico aaaah en el parque estuvo muchas personas aaaah qué bailando y aplaudiendo y aaah por la orquesta aaah (...)
T-252	PC	- ¿Rubén fue a Barceloneta?
T-253	EJ	- oh sí, sí Rubén fue al centro comercial de Barceloneta para comprò ...aahh
T-254	PC	-¿Para (...) infinitivo?
T-255	EJ	-Para comprar ropa, recuerdos. Rubén tiene, Rubén estuvo dos días, 2 días más en sus vacaciones aaah y también escribió a sus hijos una carta y dijo que estuvo muy bien. Eso es todo, les dijo adiós.



Audio 12

AUDIO 12 Elizabeth.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A2 Grabación 12
Elizabeth	5"12"	Agosto 2016		Sí	Sí	Tema: Patrick Snay
T-248	EE	Patrick Snay es el exdirector de la escuela preparatoria Gulliver y hace años hace un denuncia a la escuela aahh de discriminación por su edad y porque la escuela no renovaron su contrato. El año 2040 (...)				

T-256	PC	-2014
T-257	EE	-Sí, 2014 hasta 2015. El señor Snay gana el (...)
T-258	PC	-Proceso legal
T-259	EE	Si, el proceso legal y va a recibir 80 mil dólares en compensación y también 10.000 de salario retroactivo. Sus abogados van a recibir también 60,000 dólares (...) si, pero antes de recibir el dinero escribe en Facebook la hija de Patrick Snay que (...) que su mama y su papa ganan este proceso legal y entonces la familia va a hacer, hace una vacaciòn en Europa. La hija tiene muchos siguientes (...)
T-260	PC	-Seguidores
T-261	EE	- Sí, seguidores que son antiguos y estudiantes actual de la escuela, y los estudiantes actual y antiguos dicen a la escuela que la hija es quien escribe en Facebook esta noticia. Después la escuela envía una carta a Patrick Snay y la carta dice que Patrick Snay aaahh (...)
T-262	PC	-No respeta
T-263	EE	-No respeta la, el acuerdo de confidencialidad y entonces no recibe ahhh el dinero. Aaah (...) la autoridad judiciales, judicial es de acuerdo y enviò, la siguiente semana envió una carta a Patrick Snay ahh que confirma que la familia, que Patrick Snay no recibe el dinero. Ahh la escuela está muy feliz, pero la familia Snay no es feliz y entonces la hija no debe hacer muchas cosas y tampoco no debe, no debe va... ir a vacación. Ella es la culpable por no respetar el acuerdo de confidencialidad.



Audio 13

AUDIO 13 la fam. Salinas_001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 13
Cristina	3'05"	Enero 2015		Sí	Sí	Tema: La familia Salinas
T-264	EC	<p>La familia Salinas es de Colombia y vive (...) en la calle Madrid (...) en la ciudad de Silver Spring. Juan y Alicia, esposos. Y Juan es el médico y Alicia es de enfermera.</p> <p>Juan y Alicia tienen, tienen una hijo, un hijo Miguel. Miguel es casado, esposa es Gaby. Ellos tienen dos hijos Carlos y María.</p> <p>María es mayor y Carlos el menor. Ellos, los Salinas tiene, tienen una casa (...) la casa es grande, es blanca y tiene 3 puertas dos en la frente y una atrás .....por el perro, Tito</p> <p>- (...) Alicia y Juan son esposos y casados por 40 años. Los Salinas vive en Estados Unidos por 4 años.</p>				

Audio 14



AUDIO 14 christian 1 110507_001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 14
Christian	3'32"	Abril 2014		Sí	Sí	Tema: La familia Salinas
T-265	EC	Aaah los Salinas. La familia de Salina vive en Silver Spring, pero aaah ellos están, son de Colombia. Aaah los padres son Juan y Alicia. Juan es un médico y Alicia es una enfer (...) enfermera. Su hijo es Miguel aaah y Miguel está casado con Gaby. Miguel es, Miguel y Gaby aaah son realtores de casas. Sus hijos son María y Carlos. Aaah ellos vive (...)				
T-266	PC	-¿Ellos?				
T-267	EC	-Ellos viven en una casa. Una casa grande aaah, su casa es blanca y tiene tres puertos, puertas. Si, ellos tienen un perro y se llama Tito. Tito aaah está en la puerta aaah detrás de la casa.				



Audio 15

AUDIO 15 los salinas.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 15
Jim	3'33"	Enero 2013		Sí	Sí	Tema: La familia Salinas
T-268	EJ	Esta es la familia Salinas. Aaah los Salinas viven en Silver Spring.. aaahh en la calle Madrid. Aaah Juan y Alicia son (...) los padres de Miguel aaah. Juan y Alicia aaah son casados de cuatro, cuarenta, cuarenta años. Aahh Miguel tiene aaah la esposa (...) que se llama (...) es Gaby. Miguel y Gaby tienen dos hijos. Carlos es, Carlos es, es el hijo menor y María es la hija mejor, mayor. Juan es el médico y Alicia es la enferma.				
T-269	PC	-¿La enfermera?				
T-270	EJ	-Sí, la enfermera. Miguel y su esposa Gaby venden casas. Aah la familia Salinas aaah tienen aaah tiene la casa blanca y grande. La casa tiene, la casa tiene tres puertas. Dos puertas enfrente y (...) una puerta detrás, donde está el perro (...) Tito. La familia Salinas está en Estados Unidos por 4 años y también está (...) feliz.				



Audio 16

AUDIO 16 teresa y esposo _001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 16
------------	------------------	-------	------------	-------------	--------------------	----------------------------------

Matthew	3'54"	Enero 2017		Sí	Sí	Tema: Teresa y su esposo
T-271	EM	<p>Después de tomar el desayuno, Teresa y su esposo suben, suben en su carro. Todo está bien y ellos están contentados. Pero cuando Teresa y su esposo doble a la calle sus rostros cambia. Hay mucho tráfico detenido. Teresa y su esposo (...) pregunta, ¿qué es la problema?</p> <p>Por eso escuchan la radio. El locutor de la radio dice que hay dos problemas en dos esquinas diferentes con dos carros. Los carros están malogrado, por eso (...) es necesito por, por encontrar las otras calles. Y es importante por no cruzar el puente. Teresa dice que ella odia manejar al (...) a esa hora porque hay muchas problemas de tráfico (...) y su esposo dice que muy importante por no per (...) perder la calma. Nosotros podemos volver, volver a su casa y llama por teléfono al (...) director de la escuela y piden un otra cita con el director.</p>				
T-272	PC	-¿Es todo?				
T-273	EM	- Si, es todo.				



Audio 17

AUDIO 17 Teresa Cheng _001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 17
John S.	2'24"	Mayo 2015		Sí	Sí	Tema: Andrea Cheng
T-274	EJ	<p>-Teresa Cheng es americana, de Silver Spring, aaahh Teresa tiene dos hermanos, hermanas, ahhh las hermanas de Teresa es (...) son Carol y Andrea, y Teresa. (...)</p> <p>Teresa habla un poco de español, no , (...) Carol no habla nada, no, (...) Carol habla un poco de español. Teresa habla nada de español.</p> <p>Andrea tiene dos amigas, Olivier y José. Olivier y José están en la universidad (...) Olivier y José está de Francia, hablan francés e inglés. Ellos (...) están en la universidad.</p> <p>Walter es de, novio de Teresa, Walter habla cuatro idiomas francés, portugués, inglés y español. Es todo.</p>				



Audio 18

AUDIO 18 tom L.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 18
Tom	5'40"	Oct. 2015		Sí	Sí	Tema: cena de los Rivera
T-275	ET	<p>Alicia y Jorge son esposos y (...) ellos fueron a un restaurante, Milano, para celebrar sus bodas de plata. Eeeeh el restaurante se llama Milano y (...) Alicia conoce la propietaria del restaurante, así que la propietaria cocina, comida muy bien, muy buena para los esposos.</p> <p>Ellos llegaron a las ocho por la noche y estuvieron en el restaurante hasta las diez por la noche. Cuando ellos llegaron, ellos pidieron para una mesa muy privada cerca de una ventana con una vista de un hermoso jardín. Y además hubo una carta encima de la mesa que decía (...) para mi amor, tú eres el amor de mi vida, y por eso Alicia besó su esposo y (...) ellos continuaron a comer su comida.</p> <p>La comida fue una pasta italiana con champiñones y un pollo relleno con vegetales y (...) fue muy delicioso. Durante la (...) comida ellos hablaron sobre muchas temas, ellos ahhh recordaron sus vacaciones a Italia cuando ellos se amoraron, enamoraron. Ellos no tienen muchos problemas en el matrimonio, así que ellos se besaron ahhh y prome..., (...) prometieron amarse todo de sus vidas.</p> <p>Ahhh después de cena, ah después de cena ellos hablaron sobre a volver a la Italia y (...) recordar cuando ellos tuvieron 20 años y después, y después Jorge estuvo feliz, felicitó a su esposa porque Alicia escogió sobre el restaurante y la cena fue muy increíble y delicioso.</p> <p>Es todo.</p>				



Audio 19

AUDIO 19 entrevista .mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Tema - Nivel A1 Grabación 19
Mika	5'25"	Marzo 2013	Sí		Sí	Entrevista personal
T-276	PC	-Buenas tardes señora.				
T-277	EM	-Buenas tardes señor.				
T-278	PC	-¿Usted es una estudiante de español, es correcto?				
T-279	EM	-Sí, es correcto				

T-280	PC	- ¿Y por qué razón está estudiando español?
T-281	EM	-Yo estudio español porque no esposo tiene un nuevo trabajo en Lima, Perú.
T-282	PC	-¿Ustedes van a Lima?
T-283	EM	- Si, me gusta.
T-284	PC	-¿Es la primera vez que van a conocer Lima?
T-285	EM	-Sí, es la primera vez.
T-286	PC	-¿Y usted va a ir con toda su familia?
T-287	EM	-No, no voy a ir con toda mi familia. Tengo cuatro hijos y voy a Perú con mis tres hijos, pero mi hija mayor, aaah es una estudiante (...) en la universidad de Boston y ella va a hospedar en Boston.
T-288	PC	-¿Y usted siempre va con su esposo cuando él necesita ir a otro país por su trabajo?
T-289	EM	- Normalmente aaah la familia aaah se mueve junto, pero el próximo año, Jim ha trabajado en Afganistán y es un país muy peligroso, por esa razón, mi familia aahhh ha hospedado en los Estados Unidos.
T-290	PC	- ¿Cuántos años de casada tiene usted?
T-291	EM	- Aaaah yo soy casada para 22 años (<i>risas</i>)
T-292	PC	- ¿Y cómo conoció a su esposo?
T-293	EM	- Nosotros aaah se conocen en el colegio cuando nosotros fuimos aaah joven (...)
T-294	PC	-Muy bien, entonces ¿ustedes se conocieron cuando fueron estudiantes?
T-295	EM	- Si, cuando fuimos nosotros estudiantes.
T-296	PC	- ¿Qué le gustó de Jim para aceptar ser su novia y después su esposa?
T-297	EM	- (<i>risas</i>) Es un pregunta fácil. Aaaah él es un hombre con muchas calidad buenos, él es un hombre amable y honesto, él es muy generoso y (...) él tiene un buen trabajo. (<i>risas</i>)
T-298	PC	¿Qué espera de su visita por dos años a Perú?
T-299	EM	-Yo espero aaahh visitar Machupicchu por supuesto y también, la selva... y también la playa, pero la cosa aaah (...) yo quiero a tratar la comida de ese país.
T-300	PC	-¿Sus hijos estudiarán en Perú?
T-301	EM	-Aaah mis hijos van a estudiar en Perú (...) cuando nosotros van a mudar a Perú. Mis

		hijos menores, sí, porque mi hija mayor va a estar en Boston.
--	--	---



Audio 20

AUDIO 20 valeri entrevista.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A2 Grabación 20
Valery	10"13"	Abril 2014	Sí		Sí	Entrevista personal
T-302	PC	-Buenos días señora.				
T-303	EV	-Buenos días señor.				
T-304	PC	- ¿Cuál es su nombre?				
T-305	EV	-Mi nombre es (...) me llamo Valery				
T-306	PC	-¿Usted trabaja para alguna oficina del gobierno de los Estados Unidos?				
T-307	EV	-Sí, yo trabajo en el departamento de Estado.				
T-308	PC	-¿Qué bien, y qué hace en el departamento de Estado?				
T-309	EV	-Sí, soy una funcionaria para el departamento de Estado				
T-310	PC	-¿Y qué hace en el departamento de Estado, cuál es su función?				
T-311	EV	- Si, pues ahora estoy estudiando español solamente (...) y después de tres meses voy a trabajar en la embajada de Estados Unidos en Colombia, si, voy a viajar en Colombia y trabajar en la embajada (...) en la sección política.				
T-312	PC	- ¿Tiene mucho tiempo trabajando para el departamento de Estado?				
T-313	EV	- Mas o menos. Empecé en el departamento de Estado en el 2005 aaah entonces aaah trabajo en el departamento de Estado desde hace más o menos 10 años.				
T-314	PC	- ¿Tiene familia?				
T-314	EV	Si, si tengo una familia. Tengo un hijo y una hija y por supuesto tengo un esposo también. Y también un perro.				
T-315	PC	-¿También es parte de la familia?				
T-316	EV	-Si, por supuesto.				
T-317	PC	-¿Cómo se llama su hija?				

T-318	EV	- Mi hija, su nombre es Even.
T-319	PC	-¿En qué mes nació?
T-320	EV	- En que mes, ella nació en mayo de 2009, en Jordania.
T-321	PC	-¿Pero ella tiene nacionalidad de Jordania o es americana?
T-322	EV	-(<i>risas</i>) si, ella tiene nacionalidad de americana, (...) solamente.
T-323	PC	- ¿Y Even ya ha celebrado Navidad con sus padres?
T-324	EV	- Si, por supuesto.
T-325	PC	- ¿Y qué le compró a Even en la navidad pasada, 2013 estamos hablando?
T-326	EV	Pues muchos regalos, una bicicleta y (...) ropas aaah y juguetes normales.
T-327	PC	- ¿Cómo pasó Even su última fiesta de Navidad?¿La navidad de Even fue similar a la navidad de Valery cuando fue niña?
T-328	EV	-Más o menos es lo mismo, pero cuando fui una niña de 4 a 5 años creo que aaah recibí menos regalos que Even aaah probablemente, pero, lo mismo, aaah tuve una fiesta y aaah mis amigos aaah estuvieron en mi casa por esta fiesta (...) lo mismo con mi hija.
T-329	PC	- Usted me dijo que su hija nació en Jordania. ¿Usted trabajó en Jordania?
T-330	EV	-Sí, sí, aaah en (...) 2008 aaah hasta 2011 trabajé en Jordania, en la embajada.
T-331	PC	-¿Cómo fue su experiencia en Jordania?
T-332	EV	-Mi experiencia fue muy bien, aaah Jordania en mi opinión es un país un poco tranquilo aaah más tranquilo que otros países en esta región aaahh las personas, los ciudadanos de Jordania son amables y es diferente que los Estados Unidos, por supuesto. Por ejemplo, el religión es muy diferente que aquí, el aaah el cristianismo, pero en realidad Jordania es un país moderno y hay balance en Jordania entre los musulmanes y los otros, los extranjeros,.. Si mi experiencia fue bueno, muy bueno.
T-333	PC	-¿Le gustó la comida?
T-334	EV	-Sí, si la comida fue sabroso, sabrosa, aaahh hay, (...) los platos famosos en Jordania fueron hummus y aaahh olvido el nombre aaahh como pollo con crema y especies de Jordania (...) y la región, creo que muskan, y una ensalada que se llama aaahh tabbouleh. También un plato que se llama mansaf, con carne de cordero. El pan árabe, como pita, si, una pita (...) es muy sabroso y fresco también. Si.
T-335	PC	-Una pregunta final. ¿Por qué el gobierno de los Estados Unidos es un país democrático?

T-336	EV	<p>-¿Por qué? porque los Estados Unidos es un país democrático. En el pasado aahh nuestros padres aaah creyeron, crearon un documento que dijo que este país será democrático. Y también había aaah tres partes del gobierno. En esta manera aaah esas partes aaahh mantener, manten (...) mantendrán una separación aaah entre el poder ejecutivo, y la juez y el poder legislativo, sí, el congreso.</p> <p>Hay una separación entre esas tres partes. Y también los funcionarios, todos los funcionarios son elegidos para los ciudadanos. Aaah que más (...) esta fue la decisión de nuestros padres durante este tiempo. Si, tres partes para el balance del país.</p>
-------	----	---



Audio 21

AUDIO 21 problemas policiales.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A2 Grabación 21
Samuel	3'00"	Nov. 2014		Sí	Sí	Tema: problemas policiales
T-337	ES	<p>Ok (...) esta es la historia de un hombre, un propietario que, en la noche (...) escuché una persona en su jardín afuera de su casa. La persona fue un ladrón y cuando el propietario llamó a la policía para decir que hay un ladrón afuera de su casa. La policía quiere saber si el ladrón tiene un arma y el propietario dijo que no sabe, y, aaahh pero que quiere y necesita ayuda de la policía.</p> <p>La policía respondió que aaahh nadie está disponible en este momento, que el propietario tiene que esperar para ayuda.</p> <p>Entre unos minutos el propietario llamó a la policía otra vez, decir que él disparó al ladrón y que el ladrón se murió, es muerto. Inmediatamente aaahh la policía apareció en unos minutos enfrente de su casa, cinco autos de policía, un grupo de rescate y muchos de la televisión, etc. Y el ladrón, el criminal fue arrestado infraganti aaahh y el ladrón fue asombrado cuando llegó mucha policía, que tanto policía estaba ahí.</p> <p>La policía tuvo una pregunta para el señor, para el propietario. El jefe de la policía dijo que pensaba que el propietario mató al ladrón y el propietario respondió que la policía no estaba interesada cuando el ladrón fue afuera de la casa (...) y vivo, entonces él mintió (...) y dijo que el ladrón estaba fuera de su casa muerto, (...) y entonces todo cambió, la policía tuvo interés, mucho interés.</p>				



Audio 22 AUDIO 22 gengis khan.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A2 Grabación 22
Francis	3'53"	Mayo 2013		Sí	Sí	Tema: Gengis Khan
T-338	EF	<p>Al principio la historia empezó con un viaje del escritor Coelho cuando fue a Kazajstán (...) a aaah a ese tiempo el observò el uso de los halcones aaah para cazar y cuando él hablò con un grupo que estaba cazando con sus halcones, (...) le explicaron que es una afición que pasa por generaciones entre sus familias ahhh y también aaahh cuando ellos aaah almorzaban, (...) las personas le dijeron una historia famosa en su país Kazajstán, sobre Gengis Khan y su halcón favorito.</p> <p>En esta historia Gengis Khan (...) descubrió que su halcón aaah es un amigo verdadero de él (...) Porque cuando él trata de beber con veneno, su halcón le parò, pero antes de su descubrimiento, él le matò a su halcón porque él pensaba que su halcón no...</p>				
T-339	PC	-¿No lo respetò?				
T-340	EF	- sí, no lo respetò y sòlo hizo esto aaah (...) para molestarlo.				
T-341	PC	- ¿Es todo? ¿Y cómo se descubrió la verdad?				
T-342	EF	<p>- Ahh, es verdad, él después sabe que se equivocó y (...) mandò a hacer una réplica aaah de su halcón, con dos textos en cada ala. La primera, el primero dice que incluso cuando un amigo hace algo que no te gusta aaah sigue siendo tu amigo. El otro texto aaah es cualquier acción motivada por la furia aaah es una acción condenada al fracaso.</p>				



Audio 23 AUDIO 23 john.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A2 Grabación 23
John	5'20"	Enero 2014		Sí	Sí	Tema: Vamos a N. York
T-343	EJ	<p>Es la historia de la familia Navarro. La familia Navarro recientemente recibieron, recibió aaah sus visas para viajar aaah a los EE. UU. para turismo. La familia estuvo decidir cuando visitar a los Estados Unidos. Primero la esposa Ana aaah desea (...) a visitar en diciembre porque ella desea aaah estar en Estados Unidos especialmente en Nueva York para la celebración del año nuevo, y aaah es una fiesta muy espectacular. Pero su esposo, Jaime, hubo, perdón, tuvo puntos muy buenos y él dijo que durante diciembre aaah en Nueva York hará mucho frío, lloveré, y nevará mucho, es posible, y aaah la idea de Jaime es viajar aaah durante noviembre, especialmente aaah <i>because</i> porque en otra, otra cosa, en diciembre, Jaime que es un empresario, y Jaime abrirá otra tienda en diciembre (...) y como resultado él va a estar muy ocupado.</p> <p>En noviembre es un tiempo muy bueno en Nueva York, la clima, (...) es el clima es</p>				

		<p>mejor en comparación de diciembre y es una oportunidad que la familia asistirá, (...) oh asistirá el desfile del día de Acción de Gracias, pero Ana está preocupada por los exámenes finales de Diego. Jaime aaahh dijo que está bien, y Jaime hablará con el director de la escuela del Diego y si ahhh (...) como Diego recibirá a sus exámenes por anticipado y es una buena idea.</p> <p>Ana compraré, (...) comprará los boletos de embarque del viaje y Jaime hablará con el director de la escuela. Ya, es todo.</p>
T-344	PC	-¿Es todo? ¿Y Nicolás?
T-345	EJ	- Ah...si, si, gracias, también Jaime tiene un amigo en Nueva York, él es Nicolás, su amigo, que tiene una esposa Gaby. Y Jaime hablará con ellos porque es una oportunidad que la familia Navarro aaah se hooper..hospes (...)
T-346	PC	-Hospedaré.
T-347	EJ	-Hospedaré con sus amigos a Nueva York



Audio 24

AUDIO 24, historia de Carol 1.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A2 Grabación 24
Elisa	5'20"	Feb. 2016		Sí	Sí	Tema: historia de Carol
T-348	EE	<p>Carol y su mamá fueron a (...) al doctor porque, porqué? porque esta, esta cita fue una precaución para su salud. Su mamá, Carolina, prefiere que Carol visite el doctor cada año. Entonces Carol fue, no Carol estuvo en el consultorio, y el doctor preguntó a Carol ¿tiene (...) tiene problemas con su salud?</p> <p>Carol respondió, no, todas las cosas son ok, por supuesto, bien, no tengo problemas con mi salud.</p> <p>Entonces el doctor, pero Carol dijo que tuvo golpe, (...) tuvo un golpe en su colegio, pero no, que no hay un problema porque este golpe ya no es problema, está mejor. Entonces Carol también dijo al doctor que tiene un corte en su dedo, pero no es problema. Ella (...) tiene un corte, porque tuvo un corte, si, ella dijo yo corté mi dedo con un cuchillo. Entonces el doctor pidió a Carol, por favor levanta su brazo y levanta el otro brazo, y también el doctor pidió a Carol, por favor aaahh respira profundamente y entonces expire aaah el aire.</p> <p>El doctor dijo a Carol que ella está normal, (...) su sistema respiración es normal. Aaah el doctor dijo a Carol que su salud es muy bien, pero (...) que su talla es normal para ella, pero su peso es tres libras menos que normal. Entonces el doctor recomendó a Carol que es importante para ella aaahh comer una dieta balance, balanceada, por</p>				

		ejemplo, Carol debe comer vegetales, frutas, carne de pollo y pescado. Entonces, el doctor pidió a Carol aaahh puede volver en seis meses y Carol dijo, por supuesto, aaah hasta, hasta en octubre para (...) una nueva cita. Esta es la historia.
--	--	--



Audio 25

AUDIO 25 juliana.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 25
July	4"11"	Nov.2015		Sí	Sí	Tema: Juliana busca blusa
T-349	EJ	<p>Juliana trabaja en una oficina, en el (...) centro de Buenos Aires. Normalmente ella (...) almorza con sus colegas en mediodía, pero hoy (...) ella, está buscando para una blusa a juego (...) su falda roja (...). En la calle ella encuentra una colega, Teresa y (...) dice que ella no puede (.) no puede (...) encontrar una blusa porque las ropas en las tiendas aaahh están muy caras.</p> <p>En este momento Teresa recuerda que una tienda nueva abre en los días próximos. Aaah Juliana pregunta aah donde está la tienda y Teresa dice que la tienda aaah está en la avenida Galicia. Juliana dice que la tienda está cerca de su casa y dice que ella quiere (...) ir a la tienda (...) pero no puede ir de inmediato. Ella va a ir después de trabajo.</p>				



Audio 26

AUDIO 26 auto para alicia _001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 26
Valery	5"45"	Marzo 2014		Sí	Sí	Tema: Un auto para Alicia
T-350	EV	<p>La historia. La historia es sobre aaah los esposos Alicia y Jorge. Ahora aah Alicia y Jorge aah están celebrando su aniversario, aniversario de los 25 años. Jorge quiere comprar un auto aah para su esposa, entonces eeh Jorge y Alicia aah va, van a la tienda para los autos. Entonces Alicia prefiere un auto rojo o morado. Entonces el administrador aaah pide a Alicia y Jorge. ¿Puedo ayudarlos?</p> <p>Entonces sí, Jorge dijo sí, nosotros aah aaahh está buscando para un auto por nuestro aniversario aah y entonces Jorge dijo ¿hay unos descuentos en los carros?</p> <p>Entonces, sí (...) el administrador dijo sí, tiene dos descuentos aah para ustedes aah primero aaahh tienen un descuento en aaahh el día domingo para tres primeros clientes que aaahh compran un auto yy también si aaah usted paga aaah con efectivo aaahh va a recibir un descuento otro aah cinco por ciento aah en todo, en total hay diez por ciento descuento. Pero Alicia aah dijo ahhh ¿los descuentos son verdad?</p> <p>Creo que Alicia piensa que los descuentos aah son aah muy bien pero tiene duda, entonces el administrador dice aah en realidad aaah conozco. Sí, conozco ustedes, soy</p>				

		un amigo de su hijo, y también en el pasado cuando estuve aah el niño, aah vivió, no, yo viví cerca de su casa. Esta es una razón porque el administrador quiere dar aaah los descuentos aaah Alicia y Jorge (...)
T-351	PC	-¿Y ellos se abrazaron?
T-352	EV	-Sí, ellos se abrazaron y recuerdan cuando el administrador fue un niño. Entonces ellos aceptan lo que el administrador dice. Alicia y Jorge deciden a regresar aaah la tienda en el día domingo para las ofertas, para comprar el auto. Esta es la historia.



Audio 27

AUDIO 27 entrevista_001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 27
George	10'29"	Dic. 2016	Sí		Sí	Tema: Entrevista personal
T-353	PC	-Buenos días señor ¿cuál es su nombre?				
T-354	EG	-Buenos días señor, mi nombre es George, me llamo George				
T-355	PC	-Mucho gusto George, ¿Dónde trabaja usted?				
T-356	EG	- Yo trabajo por el gobierno, aaah el departamento de Agricultura				
T-357	PC	-¿Hace mucho tiempo?				
T-358	EG	- Aaaah hace casi 2 años.				
T-359	PC	-¿Qué es lo que hace?				
T-360	EG	-Trabajo como un agriculturista, mi titulo de mi trabajo es <i>agriculturist</i> , no sé cómo es la palabra en español				
T-361	PC	-Agricultor. ¿Cómo es su trabajo?				
T-362	EG	- Aaah estoy representado los interesantes de los Estados Unidos en situaciones como aahh como por ejemplo intercambios de productos agriculturas como maíz, carne, aahhh cuando nosotros vendemos esos productos a otros países aaah necesitamos un representativo como yo, para mantener los acuerdos entre países.				
T-363	PC	-¿Le gusta su trabajo?				
T-364	EG	-Sí, me gusta mi trabajo, pero como todos los trabajos hay momentos cuando estoy pensando aayy estoy cansado, eso es muy difícil, tengo problemas con mis jefes o cualquier cosa. Pero al final, sí, me gusta mi trabajo.				
T-365	PC	- ¿Y usted va a viajar con su familia hacia su nuevo destino, al lugar de su nuevo trabajo?				

T-366	EG	-No sé, aaah depende a donde voy. Si voy a trabajar en un país peligroso, no quiero aaahh llevar mis hijos a un situación que no está seguro ¿Entiende? Por ejemplo, es un posibilidad que voy a trabajar en Brasil, pues aaahhh me parece que ese país está más o menos seguro, pero un otro posibilidad es trabajar en Senegal y no sé cuál es la situación en ese país, con la sistema política o qué pasa en las calles, no sé mucho sobre ese país.
T-367	PC	-¿Qué estudió usted?
T-368	EG	-aahh yo estudié biología a primero, y después de eso, gané un título en (...) ciencias de animales como pollos, vacas, gallinas, y después de eso estudié para obtener otro título, un doctorado en ciencias de plantas.
T-369	PC	-¿Y dónde estudió usted?
T-370	EG	-Primero yo estudié en la universidad de Nueva York, luego en la universidad de Cornell, también en Nueva York. Y después en la universidad de Florida.
T-371	PC	-¿Comparando la experiencia que usted tuvo en la universidad de Florida y la universidad de Nueva York, cuál es la diferencia entre las dos universidades.
T-372	EG	-Hay muchas diferencias entre las dos (<i>risas</i>). Por ejemplo, cuando pienso aahh sobre mi experiencia en Nueva York tengo una imagen en mi mente de muchas personas bebiendo café y fumando cigarrillos, y mucho ruido en las calles, grandes edificios y una onda intensiva; pero cuando pienso de mis experiencias en Florida, aaah puedo pensar más en campo, árboles, vacas y los chicos ahí son más tranquilos, están bebiendo sodas, agua, no mucho café como en Nueva York.
T-373	PC	- Y cuénteme acerca de su afición, de su pasión por los animales. ¿Fue alguna influencia de sus padres?
T-374	EG	- Mis padres son profesionales en medicina, en la salud, dentro los hospitales; pero yo prefiero pasar tiempo afuera y siempre me gustan plantas y animales, y mis estudios presentan un oportunidad para mezclar las cosas científicas y cosas del mundo, la naturaleza. Soy un hombre que puedo explicar cosas como problemas de células o problemas con fincas, fertilización o el salud de animales, y es una mezcla que me gusta.
T-375	PC	-¿cómo se ve usted, como se visualiza usted en los próximos cinco años?
T-376	EG	-Pues probablemente voy a ganar un poco más dinero, probablemente voy a tener responsabilidades en mi organización aaah y puede decidir cosas que en este momento no tengo mucho poder aaah para esas cosas. Me gustaría trabajar aaah todavía con cosas agriculturas y tal vez con productores directamente, o con compañías, aaah no sé si voy a continuar trabajando con el gobierno. Es una posibilidad que voy a cambiar, de trabajar también con compañías que trabajan con agricultura directamente.
T-377	PC	¿Tiene usted hijos?

T-378	EG	-Tengo dos hijos.
T-379	PC	-¿Qué espera de sus hijos?
T-380	EG	¿Qué yo espero para mis hijos? (...) pues creo que la cosa más importante para ellos es su salud, aahh de sus cuerpos, pero también de la mente, sus ideas. Espero que aaah tengan confianza y ellos podrían mantener orgullosos en sus propias vidas y que (...) ellos podrían obtener trabajos que están interesantes para ellos. Ojalá que mantengan aaah amigos buenos y aaahh pueden mantener una dirección saludable a sus vidas.
T-381	PC	-Muchas gracias señor.



Audio 28

AUDIO 28 cárceles.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 28
Fanja	3'38"	Nov. 2014		Sí	Sí	Tema: cárceles privadas
T-382	EF	<p>Ese texto habla de la (...) de una situación de las prisiones en los Estados Unidos.</p> <p>Este país tiene el número más grande del mundo de, de (...) detenidos, y ahora usan más cárceles privadas, pero aparece que para justificar las inversiones en las cárceles privadas, los jueces envían a un, a jóvenes aaahh que han cometido crímenes menores ahhh a la prisión.</p> <p>Hay ejemplos de jóvenes adolescentes que pasaron meses o años en prisión aaah por delitos menores como una pelea en autobús, un accidente de carro, una pelea familiar, en la familia; una acción incorrecta en el internet, y pasaron seis meses hasta dos años en prisión. Uno de estos adolescentes se suicidó en prisión y los padres están muy molestos, y tratan de (...) descubrir la (.) verdad.</p> <p>Parece que los empresarios, los dueños de las prisiones, de las cárceles privadas ahh invirtieron dinero en las campañas de los hombres políticos.</p>				
T-383	PC	-¿Y sobornaron a jueces también?				
T-384	EF	-Sí, y también sobornaron a dos jueces, como dos de Pensilvania (.) que ya se han declarado culpables.				
T-385	PC	-¿Entonces, sí hay menores o adolescentes en prisiones por delitos menores?				
T-386	EF	-Sí, hay, hay adolescentes, hay casos de corrupción también y ese situación aaah abre preguntas sobre la justicia de los Estados Unidos, si es una justicia que (...) si es una justicia justa.				



Audio 29

AUDIO 29 dan.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 29
Dan	3'10"	Marzo 2014		Sí	Sí	Tema: abogado Lahutti
T-387	ED	<p>Este artículo trata de un caso de <i>fraud</i> de parte de un abogado que tiene una representación en Maryland y según (...) de acuerdo con la demanda de las autoridades en Virginia, este abogado que se llama Ryan Lahutti es acusado (...) de una fraude contra empresas aseguradoras. Aparentemente en 2009 este Lahutti sufrió una golpe en bicicleta cuando tuvo un encuentro con un vehículo.</p> <p>Después Lahutti consultó con un quiropráctico que se llama Jason Carle, y con Jason, (...) Lahutti inventó una historia de sus heridas, que estuvieron <i>sustanciadas</i> por Jason. Y Lahutti, con la ayuda de Jason, fabricó una historia de tratamiento físico a pesar (...) del hecho que nunca aaha ha tratado con terapias al abogado. Jason declaró que Lahutti era completamente incapacitado para ir al trabajo y con esta, (...) los resultados de este examen fraudulento dados por el quiropráctico, Lahutti demandó por ciento y cuarenta mil dólares contra la empresa aseguradora.</p> <p>Al fin de cuentas Lahutti logró a recibir alrededor de 16, 000 dólares y de ese monto le dio a Jason Carle tres mil quinientos dólares. Si, ese fue la <i>fraud</i> que está ahora, que Lahutti está en riesgo de quedar 20 años en la cárcel y perder su licencia de abogado.</p>				



Audio 30 AUDIO 30 miel .mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 30
Robert	2'46"	Sept. 2015		Sí	Sí	Tema: un trabajo peligroso
T-388	ER	<p>Hay en Bangladesh, hay pescadores que no están generando (...) suficiente cantidad de dinero. Por eso, ellos están recolectando miel silvestre para (...) para generar dinero, para ayudar sus familias. Pero, hay riesgos en esas actividades porque hay tigres en los bosques, y casi 80 personas están muriendo cada año por los tigres que atacan y esos riesgos son reales, hay muertos por los tigres en los bosques.</p> <p>Asimismo, hay serpientes, hay cocodrilos en las aguas, hay serpientes venenosas. También hay otros peligros, Ellos tiene que pagar a dinero a los piratas para continuar con su trabajo, para que ellos (...) pueden trabajar y hacer sus acciones como pescadores. Pero no quiero hablar de esos piratas, la idea es hablar de ellos, ellos están recolectando miel con muchos riesgos para apoyar a su familia y (...) con más dinero. Además, ellos están hablando sobre el proceso de recolección, con el humo, por el miedo con las ovejas (...)</p>				
T-389	PC	-¿abejas?				
T-390	ER	-Sí, las abejas que son grandes y ellos tienen que provocar humo para, para (...)				

T-391	PC	-¿espantar?
T-392	ER	<p>-Sí, espantar a las abejas, las abejas tienen miedo al humo. Y de eso habla el artículo, de los riesgos en los bosques y sus acciones aaahhh en, con maneras para generar más dinero.</p> <p>Porque con sus acciones como pescadores ellos no ganan suficiente dinero, ellos necesitan más, por eso trabajan más y están generando setenta o ochenta dólares cada temporada de recolección de miel en Bangladesh, y ellos tienen que generar más para ayudar a sus familias. Es como un drama que ellos viven para generar más dinero.</p>



Audio 31

AUDIO 31,rec. de miel.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 31
Fanja	8"19"	Dic. 2014	Sí		Sí	Tema: un trabajo peligroso
T-393	PC	-¿De qué trata la historia?				
T-394	EF	La historia trata de aah un trabajo muy peligroso ammm en Bangladesh, que es la recolección anual de miel. Durante el resto del año aah los hombres de esta aldea son pescadores aamm pero durante el período de abril y junio aamm recolectan miel silvestre que están en los bosques.				
T-395	PC	-¿Por qué dicen que es muy peligroso este trabajo?				
T-396	EF	-Porque aamm estos pescadores aaamm corren el riesgo de encontrar el tigre de bengala y hay muchos ataques ammm algunas veces (.) mortales. También hay cocodrilos, serpientes venenosas, piratas.				
T-397	PC	-¿Qué pasa con los piratas, porqué son peligrosos?				
T-398	EF	Ellos demandan aaah dinero a los pescadores y si no pagan, matan a ellos.				
T-399	PC	-Si es demasiado peligroso ese trabajo, ¿por qué los pescadores no pueden hacer otro tipo de trabajo?				
T-400	EF	-Porque no tienen aah otras alternativas y pueden ganar 70 a 80 dólares cada uno durante este período, durante este tiempo y usan este dinero para pagar sus deudas o arreglar sus barcos de pesca.				
T-401	PC	-¿Tienen alguna creencia, se encomiendan a alguien estos pescadores antes de sus faenas?				
T-402	EF	-Si, aah rezan al dios de los bosques, Bombini, y (...) es una creencia diferente porque los pescadores son hindúes, son musulmanes, pero aaah comparten esta creencia (...) por hacer este peligroso trabajo.				
T-403	PC	-¿con que intención recogen hojas y ramas antes de recolectar la miel?				
T-404	EF	-Aaamm ellos fabrican antorchas para crear humo aah porque las abejas aah huyen cuando sienten el humo, se espantan. Caso contrario, ellas atacan a los pescadores.				

T-405	PC	-¿qué es la gampcha?
T-406	EF	-Ah, la gampcha es una toalla de algodón que usan cubrirse la cara y evitan las picaduras de las abejas.
T-407	PC	-¿ha habido experiencias de ataques de tigres de bengala?
T-408	EF	Sí, casi todos los aaah tienen una historia de ataques de tigres, aah algunos aah sobrevivieron, pero otros murieron.
T-409	PC	-¿entonces hay muchos peligros para estos pescadores?
T-410	EF	-Sí, los tigres, los piratas, los cocodrilos y también las abejas que no son venenosas, pero son gigantes y provocan daños a sus cuerpos.
T-411	PC	-¿Qué es la miel?
T-412	EF	-la miel es un producto alimenticio que aaah está producto de las abejas aaah las abejas recogen el néctar de las flores y (...) producen la miel, que es muy, que tiene muchas nutrientes.
T-413	PC	-¿la miel es un producto alimenticio muy importante?
T-414	EF	- Si, es un alimento sano que tiene (...) un alto valor energético y también tiene sustancias benéficas por los seres humanos, por la alimentación. Contiene vitaminas, sales minerales, azúcares aaah.
T-415	PC	- ¿Y son rápidamente digeribles, asimilables?
T-416	EF	Sí, son rápidamente asimilables, inmediatamente.
T-417	PC	-Volviendo a los pescadores de Bangladesh, ¿ellos viven casi un drama humano?
T-418	EF	- Si, ellos pueden morir muy fácil, viven una tragedia, sus vidas siempre tienen peligro. Ellos se separan de sus familia para recolectar la miel no un día, no una tarde, ellos tienen una expedición aaah tienen que pasar a veces hasta tres semanas para ir a las islas, de isla en isla. No pueden ir por la mañana y volver por la tarde, no, no, es una expedición largo, de mucho tiempo.
T-419	PC	-¿Y todo para pagar sus deudas?
T-420	EF	- Si, ellos tienen una vida miserable. Viven peligros para pagar sus deudas, para reparar sus barcos de pesca muy viejos, dicen que son maltrechos, ob (.) obb (...)
T-421	PC	-¿Obsoletos?
T-422	EF	Si, casi destruidos, muy viejos, con huecos que corren peligro de sufrir <i>sinking</i> .
T-423	PC	-¿Hundimiento, hundirse?
T-424	EF	-Sí, de hundirse.



Audio 32

AUDIO 32 santos 001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 32
------------	------------------	-------	------------	-------------	--------------------	----------------------------------

David	3'22"	Mayo 2014		Sí	Sí	Tema: Juan M. Santos
T-425	ED	<p>-Este artículo es sobre el nuevo presidente electo, elegido de Colombia, Juan Manuel Santos y su esfuerzo de atraer líderes jubilados de otros países más famosos para ganar más apoyo y más votos antes de su elección y atraer habla que atraer como, (...) que como personas (...) como Bill Clinton y Tony Blair que son el expresidente de Estados Unidos, y el ex ministro primero de Inglaterra, que ellos ganaron, que ellos cobraron miles de dólares, no, millones de dólares para ir a atraer viajar a Colombia en apoyo de Santos y dar respaldo a él.</p> <p>Y el artículo está, (...) es crítico de esta forma de ganar apoyo y habla de que atraer (...) el punto es ¿porqué los presidentes están viajando a Colombia?</p> <p>Parece que el público quiere un selfie con los ex presidentes para dar apoyo, pero en realidad ellos están ahí porque ellos han cobrado una cantidad de dinero. Y después se habla de diferentes líderes, de otros presidentes como Ricardo Lagos que era de Chile y que no era un buen presidente, sino algo gris, que su gobierno fue así, así, (...) que no era tan famoso, pero que era un ex presidente y él puede dar apoyo a Santos, y después también ha llegado Felipe Gonzales y unos otros.</p> <p>El tema es, atraer en el fin, es para que Juan Manuel Santos (...) él quiere demostrar que tiene apoyo de líderes. Eso es una forma de ganar votos y atraer pero también es un atraer. No es corrupto, pero está usando el dinero de los colombianos para pagar a Clinton, Tony Blair y es un costo que tienen que pagar los ciudadanos, (...) los ciudadanos de Colombia para pagar todos estos viajes, la llegada de esos líderes políticos para beneficio de Juan Manuel Santos, sí, el beneficio es directo para él.</p>				



Audio 33

AUDIO 33, costos guerra1.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 33
Dan	6'16"	Abril 2014		Sí	Sí	Tema: costos de la guerra
T-426	ED	Este artículo en primer lugar está partido en dos secciones atraer distintas y (...) la parte inicial trata de los costos de las guerras atraer hechos por los Estados Unidos y intenta a través de un informe, intenta a calcular con más precisión los costos financieros y además el costo de las vidas humanas. De acuerdo con el informe, las guerras han costado alrededor de 4 billones de dólares, pero como acabé de notar, pienso que esta es una equivocación en términos del cálculo. La cantidad es una equivocación en términos de lo calculado, pienso que, es más.				
T-427	PC	-¿piensa que es mucho más?				
T-428	ED	<p>Si, es mucho, mucho más, no es solamente el dinero calculado, también es la vida, las vidas perdidas de los soldados, los combatientes americanos, sino también los civiles de los países afectados, que significan, que son Irak y Afganistán.</p> <p>La otra parte del artículo trata con (.) el retiro de (...) Robert Gates, el secretario de Defensa estadounidense y podemos decir que Gates será el único secretario, un hombre destacado por mantenerse entre dos administraciones presidenciales. Era el sustituto para otro secretario, pero luego Gates fue el reemplazante durante el período del mandatario George Bush, y asumió esa posición en 2009.</p>				

		<p>Después el presidente Obama le pidió para mantener su posición, aunque fue notado que Gates había tenido aaah problemas en su (...) sus expresiones cuando se dirigía a los familiares y soldados jóvenes que (...) habían sufrido aaah tantas dificultades y así, Gates tuvo una carrera que inició en las décadas ochenta y, sí, estaba encargado del Pentágono desde 2006 y en principio fue uno de los apoyadores en incrementar las estrategias y las fuerzas en Irak y además en Afganistán.</p> <p>La parte final del artículo habla trata de las noticias en Afganistán sobre el ataque contra el hotel Intercontinental en Kabul, que fue hecho por el Talibán y de acuerdo con el portavoz afgani, el operativo contra los provocadores duró alrededor de cuatro horas y resultó en el muerto.</p>
T-429	PC	-¿el muerto?
T-430	ED	<p>No, no (<i>risas</i>) la muerte de 21 personas incluyendo los atacantes y un español aaah el presidente Obama señaló que a pesar de este ataque que puede continuar aaah por algún tiempo, mantiene que las fuerzas afganis son más capaces en proteger su país y que, afirma que, (...) que a pesar de este ataque Kabul es más seguro que en tiempo anteriores. Es todo señor.</p>



Audio 34

AUDIO 34 A terrorismo en mundo C.wav (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 34
Neil	6'36"	Julio 2014	Sí		Sí	Tema: el terrorismo mundial
T-431	PC	-Muy bien, el último tema es el terrorismo en el mundo, lo escucho				
T-432	EN	<p>Bueno, con respecto al terrorismo mundial, aah en esta época hay dos amenazas aaah que enfrentan aaah los países aaah en el mundo libre. El primero, aaah la primera amenaza es el terrorismo doméstico. En este caso aah la amenaza es aaah de las personas o grupos aaah que no quieren vivir bajo las leyes del gobierno de los Estados Unidos. Ellos creen que ellos tienen el derecho de vivir bajo el régimen de sus intereses personales, de sus propias leyes o de sus propias filosofías. Aaah en muchos casos aaah estos grupos o personas aaah son seguidores de una filosofía del derecho, es derecho, es decir aaah que son muy conservadores aaah y ellos creen que aaah no deben vivir aaah según las leyes de los Estados Unidos.</p> <p>La otra amenaza es aaah la amenaza del terrorismo internacional aaah en su mayoría esta amenaza aaah es de grupos o individuos que quieren imponer aaah una, un sistema aaah de la ley islámica en todo el mundo, y tienen agendas primeramente ideológicas aaah en esta época la amenaza del terrorismo internacional es muy peligrosa aaah porque vivimos en un mundo sin fronteras, en un mundo en que personas que pueden comunicarse aaah inmediatamente a otros que viven en países en el otro lado del mundo. Es mucho más difícil aah para las autoridades aaah de enforzar las leyes y aah y aaah investigar a estas personas y sus crímenes.</p>				

T-433	PC	-¿Usted cree que el terrorismo es una amenaza mundial o es una amenaza directamente a los Estados Unidos?
T-434	EN	-No, no, por supuesto, es una amenaza mundial. Aaah Hay mucha evidencia a favor de situación, aah por ejemplo el ataque aah terrorística que ocurrió en 2008 en Bombay, y también los ataques que ocurrieron aah en el sistema del subterráneo en Londres en 2005. No importa aah en qué país o cual es la filosofía o el sistema de gobierno en un país particular. Los terroristas aah quieren atacar a todos los países aah por razones diferentes, pero no hay país aah que está a salvo de esta amenaza.
T-435	PC	-¿Se puede combatir el terrorismo? ¿Cuáles podrían ser esas fórmulas para combatir el terrorismo? ¿Tiene que ser de violencia a violencia o hay otras fórmulas?
T-436	EN	-Aaah hay muchas maneras en que los países libres, aah hay, hay muchos métodos que los países libres aah tienen que usar para combatir el terrorismo. Es muy importante aah que los gobiernos de todos los países trabajen juntos aah para combatir el terrorismo. Como dije más temprano, vivimos en un mundo sin fronteras. Personas pueden comunicarse de un país a otro aah sin problemas, viajar a todas partes del mundo de inmediato aah y es muy importante que los países trabajen juntos aah y es muy importante que los países comparten información inmediatamente para combatir esta amenaza. Y también, aah por otro lado, a veces, países tienen que usar las fuerzas armadas contra los terroristas, porque algunas veces no es posible investigarlos aah y también ellos, ellos no quieren negociar, no quieren tener un diálogo con los gobiernos para conseguir una paz.
T-437	PC	- ¿Podríamos decir que el terrorismo y el narcotráfico son los aliados de la violencia?
T-438	EN	Aah en algunos casos creo que es la verdad, aah porque ambos, los narcotraficantes y los terroristas, necesitan mucho dinero aah para realizar sus operaciones y los terroristas aah usarán cualquier método disponible aah para financiar sus actividades, así aah ellos creen que pueden aah vender las drogas para ganar dinero. Ellos formarán o se unirán con los narcotraficantes para ganar sus propósitos terroristas. En ese sentido los narcotraficantes tampoco les importa, no les importante a ellos con quien están haciendo negocios.



Audio 35

AUDIO 35 ben 1.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 35
Ben	5"39"	Julio 2016		Sí	Sí	Tema: las dinastías políticas
T-439	EB	Como ese artículo dice, muchas piensan ahora que, muchas personan piensan que estamos siendo gobernados por dinastías en los Estados Unidos. La historia política de los Estados Unidos tiene muchos ejemplos de dinastías políticas como los Roosevelt,				

		<p>los Adams, los Kennedy, los Bush y ahora tenemos a los Clinton, con la ahora candidata a la presidencia Hillary Clinton. Pero muchos piensan que ya se está terminando, que los votantes no quieren más dinastías en la política.</p> <p>Bueno yo, en mi opinión, esto (...) siempre hay dos pensamientos en ese sentido. Por un lado los votantes no quieren que pase el poder sólo entre, (...) entre las familias famosas. Por el otro lado los votantes también valoran la experiencia, la, la (...) la preparación, pero también quieren sentirse cómodos con las personas que van a la presidencia con condiciones para esa posición. Si son unas personas que conocen muy bien su trabajo para la presidencia del país, se sienten más cómodos cuando tienen experiencia. Por eso tal vez van a seguir las dinastías en la política. Tal vez no en los próximos días años, tal vez hasta los próximos 15 años, pero van a seguir estos tipos de dinastías. No si es la señora Clinton, tal vez los Bush o los Obama en el futuro, no sé de quién. Por esa razón se sienten cómodo con las personas que ya conocen.</p>
T-440	PC	-¿Algo más?
T-441	EB	-No, creo que es todo.
T-442	PC	-Y según su opinión, ¿qué piensa de las dinastías políticas?
T-443	EB	<p>-Para mí no es problema. Solo por el nombre de la persona, eso no es correcto, pero si tiene experiencia, tienen condiciones para el cargo, eso sí puede ser bueno. Algunos presidentes de nuestra historia eran de la misma familia. No es que siempre son buenos o siempre son malos, creo que depende de la persona. Lo malo sería cuando no es posible que otras personas puedan entrar porque hay un círculo cerrado. Si sólo entran las dinastías, eso sí es un problema. La fama no es una condición, la fama no asegura un buen trabajo en una posición muy difícil, muy complicada.</p>
T-444	PC	- Si es un miembro de alguna de las dinastías que está preparado, que está capacitado para el cargo y el público lo acoge, ¿no hay problema?
T-445	EB	<p>Para mí no es problema. Para mí es importante el proceso, que todo sea democrático y gane quien está preparado, no el famoso porque procede de un dinastía. Si el proceso es abierto para las personas más preparadas, más listas para entrar en la presidencia, eso sí es mejor.</p> <p>Lo malo es solo pensar que los Bush, los Clinton u otros políticos que son candidatos porque proceden de familias famosas, eso es un problema. Lo importante para mí es una persona electada por las bases políticas como consecuencia de su prestigio, de su preparación, no importa si viene de una dinastía. Si todo es democrático y el candidato tiene las condiciones, eso es mejor para mí.</p>



Audio 36

AUDIO 36 la brecha 1.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 36
------------	------------------	-------	------------	-------------	--------------------	--------------------------

Michael	4'55"	Dic. 2014	Sí		Sí	Tema: la brecha económica
T-446	EM	<p>Gracias. Aah este artículo es sobre la discriminación aah de los negros y como el título dice en el artículo, la brecha económica entre los blancos y los negros de los Estados Unidos. Al principio de este artículo hay cifras aah sobre el problema y dice que en 1970 la tasa de pobreza aah en los Estados Unidos para los negros era 33.5%. Pero hoy en día, en 2014 fue 35 %. Entonces ha bajado un poco,(...) lo siento, ha aumentado un poco y aah también dice que los problemas es el desempleo, y según este artículo el desempleo de los negros es 12.4% .También este artículo tiene entrevistas con hombres negros de Washington DC. un aah un hombre que se llama Martin y él estaba hablando sobre problemas con su barrio en parte de Washington DC. que había muchos negro que vivían ahí y hoy día la situación está cambiando un poco, que hay muchos blancos que están comprando las casas en esos barrios y todo está cambiando.</p> <p>Martin dice que algunos barrios negros están desapareciendo porque los blancos compran sus casas porque tiene mayor poder económico y eso es parte del racismo en Washington DC. en los Estados Unidos. También hay muchas cifras en este artículo y también el profesor Hamilton, de New York School habla del promedio de ingresos económicos de una familia blanca era mucho más que la renta media de los negros. También la población es muy consciente sobre este problema. Según la encuesta del 2014 hay un 57 % de los blancos que piensa que hay problemas con racismo y discriminación contra los negros.</p> <p>Pero (...) según los negros, ellos dicen que es más, que hay un 88% y entonces también hay una diferencia de la percepción del problema de discriminación entre los blancos y los negros sobre racismo. También están diciendo que el gobierno ha tomado interés, algunas medidas sobre racismo. Ahora hay leyes que atacan este problema contra el racismo, hay una sensación más positiva de enfrentar el problema y hay más acceso de educación para los negros. Sin embargo siguen los problemas. Hoy en día con el presidente Barak Obama recordamos que hace 5 años él dijo que los negros tienen que tener, tomar responsabilidad personal y no, según este articulo, no basarse en el victimismo, decir que son víctimas de todo. Ahora Obama está tratando de aumentar el salario minimal hasta 10.10 centavos. Hoy día es 7.25 centavos.</p>				



Audio 37

AUDIO 37 entrevista 160426_003.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A2 Grabación 37
Nicolás	4'58"	Dic. 2013	Sí		Sí	Entrevista personal
T-447	PC	-Buenos días				
T-448	EN	Buenos días ¿cómo está usted?				
T-449	PC	- pues, muy bien muchas gracias ¿cuál es su nombre?				

T-450	EN	-mi nombre es Nicolás aaah me llamo Nicolás
T-451	PC	- muy bien. Yo soy Luis. Una pregunta, ¿cuál es la razón que está estudiando español?
T-452	EN	- estoy estudiando porque (...) es parte de mi trabajo, como un lingüista (...) porque es parte de mi trabajo, yo soy un lingüista que (...) necesito no olvidar mi español.
T-453	PC	- ¿y dónde trabaja usted?
T-454	EN	Yo trabajo en (...) una base militar, para aaah los Marines de los Estados Unidos
T-455	PC	- ¿Y cómo usted aprendió español? porque usted lo habla relativamente bien
T-456	EN	- pues de vez en cuando aaah yo estoy estudiando español y práctico como hace 8 años
T-457	PC	- ¿y por su trabajo, ha hablado el español en otros países?
T-458	EN	- Sí he viajado por aaah muchos países donde aaah hablan español como por ejemplo Panamá, Ecuador, muchas veces Panamá, México, (...) Guatemala por un rato. En los tiempos pasados aahh yo estuve en España, sí aaah vivía en España. Sí, y también por mi trabajo aaah he sido como un (...) intérprete para mis compañeros que (...) no hablan español.
T-459	PC	- ¿Qué bueno, y cómo fue su experiencia en México?
T-460	EN	- bien (...) mi experiencia fue un poco bien aaah viajé Acapulco y también a Puerto Vallarta y en cada tiempo era por (...) fue por unos días, como tres días cada vez, y México es un país lindo aaah la gente estaba simpático y me gusta el tiempo y aaah pero eso fue en el año 2000, 2007, sí en 2007
T-461	PC	- ¿ahora le gustaría volver a México?
T-462	EN	- sí aaah me gustaría volver
T-463	PC	- pero ahora las condiciones no son las mismas, aparentemente hay narcotráfico y criminalidad.
T-464	EN	- sí, es verdad, (...) sí, las condiciones (...) están malas debido al narcotráfico, no se puede (...) entonces ir a México todavía, pero me gustaría, pero tiene que tener (...) un poco más de cuidado, precauciones.
T-465	PC	- ¿originario de qué estado es usted?
T-466	EN	-es un poco complicado (...) porque mis padres eran militares y viajaban mucho, mi papá es de California, la familia de mi madre son de California y (...) todavía están viviendo allá (...) pero, pero soy de California originalmente, sí, soy de California.
T-467	PC	- ¿Si sus padres fueron militares, entonces vivió usted en varios lugares?
T-468	EN	- Sí aaah he vivido en Texas por un rato, California,(...) Connecticut, también las Islas Bahamas aaah y España
T-469	PC	- Connecticut es un estado muy frío, ¿verdad?

T-470	EN	- Sí, sí es muy frío en el invierno, pero (...) en tiempos de verano y primavera el clima (...) el tiempo está bien
T-471	PC	- ¿cuáles son sus proyectos a futuro?
T-472	EN	- a futuro, (...) me gustaría ser (...) creo que un profesor aaah como las escuelas donde enseñan a los estudiantes a hablar idiomas aaah sí, porque me gustaría trabajar con mi español y (...) seguir usándolo en el futuro, entonces (...) tengo que ir a (...) la universidad para obtener mi <i>bachelor</i> , no, no ¿cómo es la palabra en español?
T-473	PC	-mi bachillerato
T-474	EN	- sí, es así aaah mis credenciales de mi grado, mi bachillerato y ojalá vivir en California.
T-475	PC	- ¿le gusta California?
T-476	EN	- California es un lugar cómodo aaah me gustaría vivir allá, el tiempo es bueno, tengo aaah familia, mucha familia aaah en California.



Audio 38

AUDIO 38, fernando y angela .mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A1 Grabación 38
Mike	10"11"	Sept. 2014		Sí	Sí	Tema: Fernando y Ángela
T-477	EM	<p>-Fernando tiene este fin de semana una fiesta aaah en la casa de su amigo Manuel, sí, se llama Manuel, quien es un español aaah y también es americano. Y so...para estar fiesta aaah Fernando y su novia necesitan nueva ropa ¿Por qué?, porque Fernando aaah quiere presentar su novia a sus amigos, a sus amigos. Entonces Fernando y su novia aaah van al centro comercial, se llama Washington. Primero aah Fernando y su novia aah van aaah a la tienda solo para hombres y aah en esta tienda, Fernando vio un pantalones aaah que fue azul y aahh quiere sus pantalones azul porque también tuvo un camisa que también es azul, azul celeste, el color del cielo.</p> <p>Entonces aaah una empleada le dijo ¿usted (...) necesita ayuda? y Fernando dice que (...) necesito pantalones en azul, aaah si quiero los pantalones azul y aaah que lo puede llevar. La empleada aah le dijo que los pantalones son de Francia (...) pero que aaah solamente hay un aaah pantalones de color azul y en talla 34. Y Fernando y aah Fernando dijo que es muy buen, que yo también soy 34 y entonces aah señor Fernando provió (...) los pantalones. Fernando está feliz aaah con la coincidencia, hay un aaah pantalones 34 y aaah es la talla 34.</p>				
T-478	PC	-¿Se probó?				
T-479	EM	-Se probó pantalones y le quedó bien y después aah Fernando pagó para pantalones con su tarjeta de crédito y aah los pantalones costó sesenta dólares más impuestos.				

		Después Fernando y su esposa fuimos,aaah perdòn, fueron a cinco (...) más tiendas y porque aah buscaba para aah vestido , un nuevo vestido. Caminaron a la aaah centro comercial y después aah de última tienda aah encontró aah unos vestidos de Europa en color rojo y la empleada le dijo que este vestido es muy bueno y talla es perfecto aaah sí, un vestido rojo que le gustó a la Angela aah y ella llevó el vestido.
T-480	PC	-¿la empleada mostró los vestidos?
T-481	EM	- Oh sí, olvidé, la empleada le mostró el vestido Angela y ella dijo que mucho le gusta, pero ella aaah quiere el vestido pero está muy caro y la empleada le dijo que hay descuento aah y que ahora el vestido que costa 250 dólares, pero hoy tenemos una descuento para 10% y dijo que es muy elegante. Angela no quiere aaah pero Fernando le dijo es no <i>problem</i> y lo llevamos. Y Angela le dijo que no es posible, que no es para tanto, pero aaah el Fernando responde, respondo (...)
T-482	PC	-¿Respondió?
T-483	EM	-Respondió que no es problema y que va a llevarlo. También (...) Angela dice gracias a Fernando y Fernando dijo que la novia aaah que Angela va a estar bonita señorita a la fiesta. Y Fernando paga con su tarjeta de crédito y su la empleada aaah da una descuento aaah y también un cupón que no puede usar ahora, el cupón estuvo solamente su próximo compra aah



Audio 39

AUDIO 39 obesidad 160426_004.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel A2 Grabación 39
Nicolás	5'02"	Enero 2014		Sí	Sí	Tema: La obesidad infantil
T-484	EN	<p>Okay voy a hablar sobre la obesidad infantil en los Estados Unidos. Creo que (...) pienso que es uno de los problemas más grandes para el país y (...) ahora 50% o más de ahhh de nuestros niños son (...) obesos o gordos y están enfermos, afectados por la obesidad y es porque hoy día aaah muchos de ellos (...) de estos niños, ellos no (...) no van afuera de la casa para jugar y es un gran problema (...) muchas veces aaah se quedan en casa y juegan a videojuegos (...) y muchas veces el ejercicio (...) es visto por ellos aaah como una forma de castigo .</p> <p>Creo que una situación (...) de la obesidad es que (...) alguno de ellos es que (...) el problema es el acceso fácil a la comida (...) a la comida mala en las escuelas aaah muchas escuelas.</p> <p>Se puede caminar por todos lados y en cualquier parte de la escuela aaah y encontrar</p>				

		<p>máquinas que venden comida mala como los chips aaah y el otro problema es las, (...) la comida que está en las líneas de la cafetería. Muchas veces son hamburguesas, la pizza, los perros calientes, aaah una comida que no es sana para su cuerpo. Otra causa es los padres de los niños muchas veces dan comida mala, comida rápida a sus hijos para (...) para darles felicidad aaah para que se callen y para que no, para que no se quejan.</p> <p>Y una otra causa es que la comida rápida es más barata, aaah es más rápida que hacen en casa para su familia aaah y que provoca (...) menos trabajo para los padres. El otro problema es que (...) el tamaño de las porciones de la comida ha crecido mucho durante los años ahh ahora una persona pide por una soda aah y es una soda de casi 40 onzas, un vaso grande. Otro punto es la tecnología que está de moda, aaah es más fácil comprar una computadora.</p> <p>El problema la obesidad también es porque ahora es más fácil comprar una computadora y el acceso a las computadoras, al internet es más fácil aaah sí, es diferente de los problemas de los niños de los tiempos pasados.</p> <p>Además creo que es más fácil y creo que muchas escuelas aaah están cortando el tiempo para jugar los niños porque (...) quizás no (...) no tengan el presupuesto para pagar a más profesores. Y aaah todo esto va a causar más adelante aaah va a causar más tarde muchos problemas para su salud. Puede causar la diabetes, la presión alta aaah problemas cardíacos aaah y puede causar los infartos cardíacos (...) entonces su vida futura aaah no va a pasar (...) cómoda y van a aaah encontrarse con problemas. El futuro de los niños con obesidad no es bueno, yo tengo pena por eso aaah y eso es mi opinión.</p>
--	--	---



Audio 40

AUDIO 40 entrev | 111123_001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 40
Mike C.	10'33"	Abril 2015	Sí		Sí	Entrevista personal
T-485	PC	-Buenos días señor				
T-486	EM	-muy buenos días				
T-487	PC	-¿cómo está usted?				
T-488	EM	-súper bien, gracias y usted.				
T-489	PC	-¿Qué le parece el clima el día de hoy?				
T-490	EM	-Sí, sí, muy bueno, por fin ya viene la primavera.				
T-491	PC	-Oh (.) ¿ ya estamos en primavera?				

T-492	EM	-Oh, sí, más o menos ya estamos en la primavera, el clima ya ha cambiado, las flores que florecen nos indican que ya ha cambiado el clima y estamos en la primavera.
T-493	PC	-Muchas veces con el cambio de clima nos sentimos muy bien. Ahora que estamos en primavera hay un ambiente agradable, hay gente en las calles con un rostro feliz. Pero, una consulta, ¿la primavera, la estación de las flores y el amor, también tiene algunas implicancias negativas?
T-494	EM	-Oh sí, es verdad, hay personas que tienen alergias al polen y cuando las flores florecen aparece el polen y hay personas que se enferman aaah porque <i>injalan</i> polen y causa una reacción a las personas donde lloran, tienen un tos etc., entonces para muchas personas el clima puede influir aah su salud también.
T-495	PC	-¿afortunadamente usted no tiene esos inconvenientes, verdad, no tiene ese tipo de alergia?
T-496	EM	-ja ja ahora no, pero antes yo solía tener un tipo de alergia con el polen y es cuando yo vivía en Chicago.
T-497	PC	-¿Ah, usted vivía en Chicago?
T-498	EM	-Sí, yo vivía en Chicago y todavía mis padres viven en Chicago. Yo recuerdo que vivía en el campo, cerca de donde había muchos granjeros y yo recuerdo cada año, durante la época de la cosecha aaah cuando cortan el maíz y este acción aaah ahh hubo mucho polen en el aire durante esta época y yo solía de sufrir ataque de alergias, entonces yo me sentía terrible aah durante esta época, pero afortunadamente cuando yo me he mudado a Washington donde no hay campos de maíz o no hay una estación con cosechas, todo ha cambiado. Aquí no hay cosecha de maíz y cosecha de otros tipos de productos y aah me siento mejor porque no tengo alergias acá.
T-499	PC	-¿y cuántos años vivió en Chicago?
T-500	EM	-buena pregunta, porque originalmente yo vivía con mis padres en una zona rural, muy <i>gréste</i> en Illinois, pero unos años después yo me mudé a la ciudad de Chicago para trabajar y también para ir a la universidad ahí. Entonces, contestando a su pregunta, yo vivía ahí para unos cinco o seis años aproximadamente, sí, más o menos.
T-501	PC	-Quiero confirmar ¿durante todo este tiempo usted siempre tuvo alergias?
T-502	EM	- No tan terrible como cuando yo vivía en el área más rural, no tanto como cuando yo vivía lejos de la ciudad grande donde viven mis padres. Después en Chicago, en la ciudad, todavía tuve alergia, pero no mucho. Pero después todo desapareció cuando yo vine a Washington DC y ahora todo está mejor.
T-503	PC	-¿y antes de Chicago, donde vivió usted?
T-504	EM	-ahh en un pueblito muy pequeño donde yo nací, donde yo fue crecido más o menos

		(...) se llama <i>Stonevalley</i> donde todavía están muchos familiares. Es un pueblo muy pequeño, está en el estado de Illinois, en la ciudad de Chicago, pero a hora y media de la ciudad, al oeste de Chicago, en un área muy rural. Y que más debo decir. Sí, sí, yo estaba ahí por 18 años hasta que yo empecé a estudiar a la universidad, donde me mudé a Chicago.
T-505	PC	-¿Qué estudió usted?
T-506	EM	-No puedo escoger entre ser médico y abogado a la vez, así que yo estudié los dos, sí, porque fue una mezcla. Estuve estudiando una carrera para ser médico y después abogado, entonces yo estudié los dos a la vez, pero, no (...) pero no me gradué y seguí estudiando otras cosas y finalmente yo obtuve mi título como magister en ciencias políticas y en las relaciones internacionales.
T-507	PC	-¿y donde trabaja usted, para que oficina del gobierno trabaja usted?
T-508	EM	-ah, yo trabajo para de departamento de Comercio y trabajo específicamente en la división aah de América Latina y tengo el papel para impulsar los intercambios y los comercios entre el país y los países de América Latina.
T-509	PC	-¿y ha tenido la oportunidad de visitar América Latina?
T-510	EM	<p>-pues claro, claro que sí, obviamente depende del país y las relaciones que tiene Estados Unidos con ese país, las relaciones económicas que tenemos con este país. Por ejemplo, en un país como México, donde tenemos un tratado de libre comercio, donde hacemos muchos negocios con este país, los intercambios son muchos con este país.</p> <p>Tenemos muchos visitantes de este país también, funcionarios de alto nivel que vienen aquí, y nosotros también vamos a México, por eso es que tengo la oportunidad de visitar este país con mucha frecuencia, sí, frecuentemente visito México.</p> <p>Pero otro países, por ejemplo como Venezuela, donde tenemos una relación más sensitiva, voy a decir, es un poco más difícil, faltan razones para visitarlo, porque las relaciones no están bien. Entonces yo no visito a este país, pero a otros como me Brasil, Chile, Colombia, sí, hay bastantes oportunidades.</p>
T-511	PC	-¿y donde ha aprendido su español?
T-512	EM	Bueno, como yo mencioné antes yo solía frecuentar lugares en Chicago y yo vivía en un barrio donde hay mucha comunidad de dominicanos, puertorriqueños, etc. y fue forzado a usar mi español cada día, entonces yo recuerdo que tenía que hablar en español y no se habla inglés, y porque había supermercado y otros negocios donde solo se habla en español y entonces yo fui forzado a hablar español cada vez para obtener lo que quería. Aah durante esa época. Sin embargo, yo tomé también una clases en la universidad también, donde yo era un <i>undergraduate</i> y estaba en Toledo, España por unos dos meses aah donde yo tenía la oportunidad a usar mi español también.

T-513	PC	-¿hay diferencia entre el español de los caribeños: los dominicanos y los puertorriqueños; y el español de Toledo, España?
T-514	EM	-(risas) claro que sí, porque los puertorriqueños se comen las palabras y entonces nunca pronuncian una palabra completa, y usan frase muy coloquiales a la vez aah es completamente diferente, quizá un comparable con el inglés que usamos aquí en Estados Unidos y el inglés que hablan en Inglaterra, por ejemplo, es el mismo idioma aaah , pero palabras , frases y acentos diferentes también.
T-515	PC	-¿Que espera usted de su viaje a hacer a México? ¿Será por dos o tres años?
T-516	EM	-Vamos a ver si es por dos años o cuatro años.
T-517	PC	-¿Qué espera usted de su nueva misión en México?
T-518	EM	<p>-que espero, uuumm aprender, aprender más, porque es una buena oportunidad para aprender una nueva cultura, es una oportunidad para expandir nuestra mente, para aah aprender lo que hacen otras personas y porqué lo hacen, y aah a la vez para servir a la gente de ese país en los negocios con Estados Unidos, porque yo voy para una misión como un diplomático, como un representante comercial de nuestro país.</p> <p>Entonces yo tengo la oportunidad de representar como un agregado a nuestro país, entonces tengo la honra, tengo la oportunidad de mostrar los deseos de nuestra cultura a los mexicanos, para informar a los latinos y los mexicanos sobre las ventajas de nuestra cultura y las buenas cosas de nuestro país también.</p>
T-519	PC	-¿en el área laboral específicamente, que expectativas tiene de su nueva misión a México?
T-520	EM	-¿específicamente? Ok, <i>well</i> en el aspecto energético, hay muchos mercados que estamos abriendo en materia de energía por los nuevos descubrimientos como los paneles solares, la energía eólica, y además (...) por otro lado en el sector de telecomunicaciones para muchas innovaciones y entonces hay muchas oportunidades para los sectores comerciales, para las empresas, para invertir en ese mercado, en esos sectores aahh para mejorar las oportunidades de compra de los mexicanos, para o quizás para bajar los precios que antes pagaban y con más opciones los costos se reducen por la competencia entre empresas.



Audio 41

AUDIO 41consumidor.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 41
Carlos	8"15"	Mayo 2014	Sí		Sí	Tema: consumidor hispano
T-521	EC	Este artículo hablaba sobre el consumidor hispano y los problemas que tienen las compañías estadounidenses aah para ganar los dólares del consumidor hispano. Aah la,				

	<p>el artículo hablaba, bueno, hay muchos ejemplos, pero hablaba primeros sobre que(...) las compañías tienen que entender que quieren los hispanos y después de cómo las compañías pueden ganar el dinero o aah crear condiciones para poder convencer al consumidor hispano.</p> <p>Primero, hablamos de las diferencias o de las cosas que tienen que entender aaah los negociantes de la cultura o forma de ser de los hispanos (...) porque hay diferencias en la cultura hispano, perdón hispana. Por ejemplo, las familias siempre están más juntos y ellos hacen diferentes cosas juntas y les gustan ir y hacer, y comprar las cosas juntos. Y quieren una relación con el aahh con la compañía, es decir quieren que aaah a ellos les gusta cuando alguien les explica qué es el producto que ellos quieren aah cuando ellos van a comprar ese producto. Sí, les gusta cuando la compañía les explica, pues les gusta ese tipo de relación con la compañía o con la persona que está vendiendo alguna cosa.</p> <p>Otra exigencia, los hispanos tienen una cultura muy religiosa (...) pues hay que considerar este punto y entender la importancia de las fiestas religiosas. Es muy importante aah para las compañías poder usar o incluir ohh esas fiestas en sus aaah en los centros comerciales o cuando quieren los dólares del consumidor hispano.</p> <p>Otras diferencias es que los hispanos tienen tallas más pequeñas, los zapatos son más pequeños aah entonces las compañías tienen que entender esas diferencias. Ahh también tienen que entender que hay diferentes tipos de consumidor hispano. Las generaciones aah más antiguas aah más viejas vinieron aquí desde otros países por razones políticas, pero los jóvenes tienen experiencias diferentes, han nacido aquí, les gusta la cultura de la música, la tecnología en los Estados Unidos, (...) pero todavía quieren mantener tradiciones de sus padres y de los países de sus generaciones pasadas. Pues hay que entender estas diferencias, es importante, muy importante para las compañías que quieren vender sus cosas a los consumidores hispanos.</p> <p>Pues también este artículo describe a las agencias de publicidad que ayudan a las compañías para vender cosas al consumidor hispano y explica cómo son las maneras mejores para hacerlo. Por ejemplo, tienen que hacer sus estudios, tienen que entender todas esas diferencias que he mencionado antes. También tienen que entender que los consumidores hispanos no solo quieren ver que los productos o los comerciales de televisión están en español. Ellos quieren saber más de los productos.</p> <p>Las compañías deben entender como las agencia de publicidad son una ayuda, y que hay un consumidor bilingüe que quiere estar cómodo con su cultura. Los hispanos aman su cultura y el país de sus generaciones pasadas y de sus padres.</p> <p>El artículo dio un ejemplo del Ejército de los Estados Unidos que sí entendió qué tenía que hacer para atraer a los jóvenes para reclutarlos en el Ejército. Primero esas agencias no entendían a quien debían dirigir esos comerciales de publicidad. No se dieron cuenta que primero tienen que convencer a los padres para reclutar a sus hijos, a los jóvenes. Después que lo entendieron, (...) empezaron a hacer o mandar su mensaje en los canales hispanos directo para los padres y después aumentó los reclutas, el reclutamiento de jóvenes hispanos.</p>
--	--

		En conclusión, la fuerza de la comunidad hispana es una fuerza de comercio muy poderosa, y aah solo a ser más poderosa en el futuro (...) porque es la minoría que va a crecer más que cualquier otra.
--	--	--



Audio 42 AUDIO 42 test.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 42
André	10'21''	Sept. 2015	Sí		Sí	Entrevista personal
T-522	PC	-Buenos días señor				
T-523	EA	-muy buenos días				
T-524	PC	-¿cómo está usted el día de hoy?				
T-525	EA	-ah, yo estoy bien				
T-526	PC	-¿Entonces durmió muy bien usted?				
T-527	EA	-sí, muy bien, yo dormí muy bien la noche pasada.				
T-528	PC	-¿qué significa dormir bien, significa estar bien, estar con buen ánimo?				
T-528	EA	-dormir bien es bueno, estoy más relajado, con buen ánimo, sí				
T-530	PC	-¿y a qué hora se fue a la cama?				
T-531	EA	- Ah (.) ayer yo fui a la cama a las ocho de la noche.				
T-532	PC	- ¿Es normal para usted dormir a esa hora?				
T-533	EA	-No, nunca, eso es muy raro, normalmente, normalmente aaah yo duermo a veces a las diez, diez y media de la noche.				
T-534	PC	- ¿Cuántas horas es normal para usted dormir y así estar bien relajado?				
T-535	EA	-Aaah normalmente de seis a siete horas son suficientes, es bueno para mí.				
T-536	PC	-¿Son las mismas horas que usted durmió cuando fue adolescente?				
T-537	EA	- No, a veces son más, pero a veces son menos, no tanto como gustaría a dormir, pero ayer yo dormí temprano porque estoy ayudando mi amiga a mantener la casa de su tía que está tratando de venderlo, entonces yo la ayuda aaah en mantener la casa y yo la ayudo con cocinar, con cosas así, entonces tengo una casa enorme que tengo que ayudar a mantenerla, la casa está muy lejos del mundo y entonces yo puedo dormir porque no hay ruidos, no hay televisión y quiero descansar para estar mejor.				

T-538	PC	- ¿a usted le gusta cocinar?
T-539	EA	- Si, a mí me gusta.
T-540	PC	- ¿Qué tipo de comida le gusta cocinar?
T-541	EA	-Aah no hay la comida que prefiero, a mi me gusta cocinar comida que tiene sabor bueno, pero también es importante cocinar comida que es importante para la salud, porque (...) si solo estuviera comiendo comidas que me gustan, yo ganaría más peso, porque esas comidas deliciosas tienen muchas calorías.
T-542	PC	-Estuve leyendo que a los americanos les encanta siempre las parrilladas, especialmente en verano, durante la festividad de la Independencia de los Estados Unidos?
T-543	EA	-¿Parrilladas? (...) yo no conozco la palabra parrillada.
T-544	PC	-parrillada es <i>barbecue</i>
T-545	EA	- Ahh entonces aah no solo para feriado. Cuando hay tiempo, también puede ser un fin de semana, cuando puedo juntar a los amigos, las parrilladas son muy común para mí cuando tengo amigos los domingos principalmente.
T-546	PC	- ¿Ah, es usual para usted?
T-547	EA	- Si, antes cuando tenía una casa, yo preparaba muy a menudo, pero ahora que tengo un apartamento no tengo las condiciones para hacerlo aah, yo normalmente voy a la casa de mis amigos y son ellos los que están preparando la comida.
T-548	PC	-¿Su nombre me dijo?
T-549	EA	-Yo me llamo André A.
T-550	PC	- ¿Y usted donde trabaja?
T-551	EA	- Yo trabajo para el departamento del Estado.
T-552	PC	-¿Hace mucho tiempo?
T-553	EA	-Hace un poco más de dos años.
T-554	PC	-¿Y dónde va a trabajar?
T-555	EA	-Yo estoy estudiando español, me estoy preparando porque voy a trabajar en la embajada de los Estados Unidos en Venezuela.
T-556	PC	-muy buen, entonces ¿será su primera experiencia fuera de los Estados Unidos?
T-557	EA	- Bueno será mi primera experiencia trabajando para el departamento de Estado afuera de los Estados Unidos, pero cuando era parte de las fuerzas militares de los Estados

		Unidos yo trabajé en la mayoría de los países de Sudamérica. Y cuando yo estaba en el cuerpo de la infantería naval yo estuve en varios países porque hay grupos pequeños en la mayoría de las embajadas y consulados que nosotros tenemos en el mundo y entonces era parte de mi trabajo viajar a todas partes de Sudamérica para supervisar a esos equipos, esos grupos pequeños de seguridad.
T-558	PC	- ¿Entonces hizo esos viajes como militar?
T-559	EA	-sí
T-560	PC	- ¿Y ahora es un civil?
T-561	EA	- Si, ahora soy un civil y mi primera misión será Venezuela.
T-562	PC	- Entonces, ¿usted será un empleado civil en la embajada de Estados Unidos en Venezuela?
T-563	EA	- Si, eso es correcto.
T-564	PC	- Muy bien, ¿si usted fuera un embajador, que haría para mejorar las relaciones con Venezuela, porque sabemos que actualmente esas relaciones diplomáticas no están muy bien?
T-565	EA	<p>-Bueno si yo fuera embajador a Venezuela de los Estados Unidos, creo que lo que haría hacer sería mantener una aah opinión un poco más fuerte contra lo que está pasando en el país, porque actualmente las cosas en Venezuela no están bien estables.</p> <p>Ojalá que en poco tiempo el país cambie, porque van a haber elecciones y ojalá la situación cambie con otros políticos, con nuevas personas en el gobierno. Su economía va a tener que cambiar aah la economía de ellos no tiene la fuerza para sobrevivir aaah lo que está pasando es algo grave. Pero yo soy un empelado de la embajada de los Estados Unidos, estoy en contra de lo que está pasando en el país, pero soy un empleado y estoy sujeto a las decisiones de mi gobierno, recibir y seguir las instrucciones de mi gobierno.</p> <p>Yo puedo tener mis propias ideas, pero debo seguir las coordinaciones que tengo con mi jefe, el secretario de Estado.</p>
T-566	PC	- Últimamente se están reuniendo el secretario Kerry con la canciller de Venezuela. ¿Eso es un indicativo de mejoras diplomáticas?
T-567	EA	<p>-Bueno, creo que están tratando de mejorar las relaciones diplomáticas a un buen tiempo, pero no mejoran. Pero es algo bueno, por ejemplo estábamos reuniéndonos con los venezolanos en Haití, pero nada avanzó, pero espero que sea posible mejorar las relaciones antes de empeorar más aaah y también espero que pueda mejorar la situación de derechos humanos que está pasando en el país.</p> <p>Hay situaciones muy complicadas en Venezuela que el mundo está viendo como algo</p>

		incorrecto para las democracias del mundo.
T-568	PC	- Antes Estado Unidos no miraba, no tenía un interés por los países de América Latina. Prefirió el medio oriente, otros países del mundo y, repito, poco interés por sus vecinos de América. ¿Eso está cambiando con el gobierno actual?
T-569	EA	-Bueno, creo que estamos interesados en mejorar aaah en mejorar las relaciones con Sudamérica, pero el medio oriente siempre va a tener más atención del gobierno y yo creo porque aaah es un área más complicada, es una región muy conflictiva, más peligrosa, más violenta, pero al mismo tiempo es mejor para el país si mejoramos las relaciones con Sudamérica, entonces yo creo que es bueno que estamos mejorando.



Audio 43

AUDIO 43 narcotrafico 111216_003.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 43
Patty	9'01"	Oct. 2015		Sí	Sí	Tema: el narcotráfico
T-570	EP	<p>Gracias señor.</p> <p>Hoy quiero que hablar sobre el problema del (...) narcotráfico. Los problemas (...) sí, los problemas del narcotráfico son en todo el mundo y no solamente en América Latina y cuando (...) cuando analizamos nos damos cuenta que este problema está en cualquier país. Todos los países, o mejor dicho la mayoría de los países tienen un problema con los traficantes o tráfico de drogas. Y este problema (...) puede tener un gran efecto en aah la economía y aaah en la población, aah en la educación de las personas, y puede aaah puede aumentar la actividad criminal y eso es muy negativo.</p> <p>El narcotráfico (...) sí es un gran problema en cualquier país, pero quiero (...) hablar aaah sobre el tráfico en Latinoamérica, en países como Colombia aaah como Perú, México, Bolivia, Honduras. Hay un gran problema con los narcotraficantes y las drogas ilegales como cocaína y marihuana. El poder del dinero, (...) el dinero de la corrupción y de aaah procedencia de los criminales causa situaciones (...) negativas, muy negativas (...) en los países.</p> <p>En el pasado, en los años ochenta hubo muchos problemas aaah con narcotraficantes como en Colombia donde los narcotraficantes ahí (...) tuvieron más poder. Aaah incluso tuvieron el poder de ingresar en la política y en la economía de Colombia. Durante esta época la economía colombiana fue débil y el turismo fue muy mínimo aaah y los otros temas como educación, desarrollo económico fue muy bajo.</p> <p>Además los colombianos murieron entre ellos, hubo mucho muertos, muchos inocentes, muchas tragedias pero aaah lo peor es que Colombia tuvo mucho atraso durante aaah durante esta época.</p> <p>Los narcotraficantes y las drogas ilegales ahí, en Colombia (...) después de un tiempo,</p>				

	<p>bajaron cuando los Estados Unidos ayuda aaah ayudó al gobierno de Colombia con este problema. Y el gobierno de los Estados Unidos ofreció recursos en seguridad y en la forma de informática y personas especializadas. Hubo muchas agencias del gobierno para apoyo a Colombia y después de un tiempo el problema con narcotraficantes y las drogas fue mejorado y aaah ahora la economía en Colombia es mejor que la economía que ellos tuvieron durante los ochentas aah y el turismo también ha mejorado, todo es mejor ahora.</p> <p>Ahora los colombianos están mejor que en el pasado aaah en mi opinión Colombia, el gobierno Colombia y la relación entre Colombia y Estados Unidos es un gran ejemplo para otros países en Latinoamérica, por ejemplo ahora México.</p> <p>Aparentemente México tiene el mismo problema que Colombia que los ochentas y México es un país que está sufriendo con los problemas que hacen los narcotraficantes y los y aaah las drogas ilegales. El turismo y aaah es menos que en el pasado y la economía es un poco débil ahora porque aaah porque esos problemas aaah y en mi opinión es importante trabajar juntos, el gobierno Estados Unidos y el gobierno de México.</p> <p>El narcotráfico y los criminales son un gran problema y es similar que aaah que la situación que pasó Colombia en el pasado aaah y mi opinión el gobierno los Estados Unidos necesita ayudar con recursos a México.</p> <p>Como las personas especializadas de las agencias de seguridad que tiene Estados Unidos pueden ayudar a ese problema. Ese problema, el de los narcotraficantes de drogas es muy importante para Estados Unidos porque México y los Estados Unidos tienen la frontera aaah una misma frontera y eso es un problema para los Estados Unidos.</p> <p>Los daños son muchos para los ciudadanos de Estados Unidos porque hay gente que consume drogas y por eso aaah tenemos problemas con los narcotraficantes y sus actividades. A través de la frontera común, los Estados Unidos sabe que hay mucho movimiento criminal.</p> <p>México tiene problemas y los Estados Unidos sabe esos aaah y por eso el gobierno de los Estados Unidos necesita aaah cien por ciento ayudar al gobierno mexicano, pero es difícil porque el gobierno de México tiene un poco problema con corrupción aaah y esta situación es difícil para los Estados Unidos.</p> <p>Podemos ayudar con recursos y dar dinero, pero es difícil trabajar juntos en todo por la corrupción. Por eso es importante y es necesario que los Estados Unidos puede ayudar a México.</p> <p>Finalmente quiero decir que este problema aaah es un gran problema en todo el mundo y especialmente, desgraciadamente en Latinoamérica. También quiero decir, en mi opinión, que las personas que consumen drogas no son buenas para la sociedad mundial. Pero tengo que decir que desafortunadamente las drogas hacen mal a las personas. Hay personas que no progresan aaah que no ayudan a su comunidad, porque aaah solo aaah solo piensa en las drogas, y aaah las drogas hacen a las personas enfermas. En mi opinión, Estados Unidos debe tener ayudar a solucionar el problema cien por ciento y aaah ayudar con recursos necesarios para ayudar a los gobiernos de</p>
--	--

		México y de Colombia. Si no hay drogas, todo va a ser mejor, sí, esa es mi opinión.
--	--	---



Audio 44

AUDIO 44 tecnología 120306_002.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 44
Michael	6'49"	Enero 2015		Sí	Sí	Tema: ¿la tecnología hace más fácil la comunicación actual?
T-571	PC	- ¿La tecnología hace más fácil la comunicación actual?, una disertación de Michael C.				
T-572	EM	<p>-Gracias Luis.</p> <p>-El tema es la tecnología hace más fácil la comunicación con el mundo actual y la pregunta es ¿somos prisioneros del progreso? aah yo quiero hablar sobre de la tecnología en los últimos 100 años y una segunda cosa es que también yo voy a hablar sobre la situación actual y (...) también yo voy a hablar sobre el futuro de la tecnología y la comunicación del mundo.</p> <p>Yo pienso que hay ventajas y desventajas sobre la tecnología en el mundo, sí, hay sus pro y sus contra y (...) vamos a empezar con la historia de la tecnología y la (...) comunicación en el mundo.</p> <p>Hace 150 años por ejemplo, no había electricidad y tampoco televisión, radio ni nada y (...) la gente vivía generalmente en pueblos como campesinos y como productores de la tierra entonces (...) la vida era muy simple en esa época y (...) la gente tenía que comunicarse entre ellos personalmente y (...) en mi opinión somos seres humanos y somos animales sociales y necesitamos la comunicación entre las personas. Eso es muy importante para los seres humanos, la comunicación.</p> <p>En esa situación yo pienso que la mayoría la gente en los pueblos pequeños y con la familia y con sus amigos y toda la gente (...) y toda la gente se conocía en el pueblo, se comunicaban entre ellos, había una convivencia como seres humanos racionales.</p> <p>Pero, pero hace cien y pico de años con la (...) electricidad y con muchos avances en tecnología, la situación (...) mundial ha cambiado mucho. Y (...) por ejemplo con la electricidad al principio la gente se levantaba en la mañana y después cuando se oculta el sol, estaba todo oscuro y todo el mundo iba a sus camas.</p> <p>Pero con la electricidad aaah la gente puede estar mucho tiempo en la noche y ha cambiado la situación para la gente (...) con la radio. Ahora la radio, después con la televisión y la gente ha cambiado porque antes la gente conversaba y no estaba mirando la televisión. Pero ahora es diferente, la gente ya (...) porque la gente ya no conversa, ahora prefiere estar escuchando la radio, está escuchando la radio y mirando la televisión. Ya no hay muchas conversaciones, (...) y yo pienso que eso es un poco malo.</p>				

		<p>Y luego con la presencia del internet en los últimos 20 años o los últimos 15 años, la situación ahora ha cambiado mucho. Por ejemplo, en mi trabajo, la gente puede trabajar desde su casa enfrente de una pantalla de una computadora o un ordenador, (...) y también no necesita hablar con la gente directamente, y en mi opinión, eso es muy malo.</p> <p>Y en el caso de mis hijos, por ejemplo (...) ellos están usando la computadora y el celular para mandar mensajes y no están hablando personalmente con sus amigos, solamente (...) solamente están mandando mensajes electrónicos y ya no hacen contacto personal, y nos olvidamos que (...) somos animales sociales y pienso que eso es un poco malo.</p> <p>Y entonces (...) la pregunta es ¿somos prisioneros del progreso? Yo pienso que sí, somos prisioneros del progreso.</p> <p>En el futuro vamos a tener una situación de la gente que no necesita hacer (...) salir su casa y puede vivir por muchos años en su casa. Y pueden pedir y enviarles comida y (...) eso es (...) puede mandar un mensaje electrónico, puede comprar comida y alguien va a traer su comida a la casa y también los niños no están jugando afuera de su casa, están jugando desde su pantalla de la computadora los juegos electrónicos y (...) pienso que es una cosa poco malo.</p> <p>Si yo fuera presidente los Estados Unidos (...) yo trataría de cambiar esa situación con más ejercicio, más cosas afuera de la casa. Yo pienso que eso es (...) muy importante, tenemos que pensar en el futuro. En resumen, sí es verdad, la tecnología (...) hace más fácil la comunicación con el mundo actual, pero yo pienso que es (...) somos prisioneros del progreso y necesitamos tener un debate, un discurso sobre (...) sobre el uso de la tecnología.</p>
--	--	---



Audio 45

AUDIO 45 un día de estos VI.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 45
Dan	9'04"	Mayo 2014		Sí	Sí	Tema: Un día de estos
T-573	ED	<p>Ok aaah este escenario trata ahhh es un, trata con un encuentro de un dentista y un alcalde de una, de un pueblo en tiempos viejos y el dentista no tuvo título, sino parecía como un hombre con diligencia y honestidad, y trabajaba como habitual, en su oficina cuando llegó el alcalde y (.) el dentista fue avisado por su hijo aah sobre la presencia del alcalde. Aunque el dentista no quería tratarlo y dijo a su hijo para que favor diga al alcalde que no estuvo en casa, pero el alcalde no creyó la explicación y aaah porque el alcalde contestó que puede escuchar la voz del dentista y además amenazó con matarlo si no lo atendía.</p> <p>Y así el dentista aceptó en tratar al alcalde y cuando apareció el alcalde, el dentista pude notar aaah el sufrimiento del alcalde que había pasado noches, muchas noches sin</p>				

		<p>dormir y con grandes dolores, aaah sí, con grandes dolores. Y esto se debe a una infección de su diente que necesitaba que el diente aaah necesitaba ser sacado y el dentista informó al alcalde que tendría que sacar el diente sin anestesia aah y cuando el dentista, perdón, y cuando el alcalde preguntó porqué el dentista iba a hacer eso, aaah sacar el diente sin anestesia, entonces él explicó que aaah tenía un absceso.</p> <p>Así el alcalde sabía que tenía, aaah qué sufriría un dolor intensivo y pero, no en tanto, tuvo que aceptar el tratamiento para que, para que el diente sea sacado y aaah cuando sacó el diente el dentista dijo que esto es aaah para los 20 muertos que hubo en el pueblo y aah fue una forma de venganza porque utilizó la palabra nos en su, en su explicación y (...) aunque el alcalde casi no tuvo reacción y sufrió en silencio ese momento.</p> <p>Y cuando el dentista preguntó aah si debe mandar la cuenta el municipio o él personalmente, el alcalde, aah que al mismo tiempo es un teniente, un militar, aaah dijo es la misma cosa.</p>
T-574	PC	- pregunta ¿describa por favor cómo fue el consultorio del dentista?
T-575	ED	- El consultorio fue viejo, estaba compuesto por aaah un equipamiento viejo, no tuvo electricidad. Pero tenía sus herramientas muy ordenadas, aunque el edificio, repito, aaah fue muy viejo y humilde
T-576	PC	- ¿tenía instrumentos quirúrgicos modernos el dentista?
T-577	ED	- No, solamente tenía instrumentos aaah muy básicos
T-578	PC	- ¿el alcalde presionó al dentista porque era la única alternativa en el pueblo?
T-579	ED	- Parece que sí, no había otro dentista en el pueblo
T-580	PC	- el alcalde ¿cómo soportó el proceso de la extracción de su diente sin anestesia?
T-581	ED	- Sí parece que el alcalde sufrió mucho y aaah para eso se preparó para aaah sufrir ese dolor. Se estacionó bien en la silla usando sus brazos y sus pies, y preparó sus piernas para sostener el dolor.
T-582	PC	- ¿hubo algunas lágrimas?
T-583	ED	- Si había algunas lágrimas, sí, el alcalde militar aaah lloró
T-584	PC	- ¿por qué el dentista le dijo al alcalde que haga buches de agua con sal?
T-585	ED	- porque después de la operación había mucha sangre en la boca, y aaah para limpiar y parar la sangre después de la operación, agua con sal es bueno para parar la sangre.
T-586	PC	-¿qué quiere decir la expresión aquí nos paga veinte muertos alcalde?
T-587	ED	-Cuando dice nos, el dentista sin título se incluye dentro de un grupo que no está de acuerdo con el alcalde. Y según don Aurelio, los muertos son aaah como consecuencia de acciones no buenas del alcalde militar. Si, el dentista mostró su desacuerdo con las

		acciones del alcalde, y la violencia que aaah siempre estuvo provocando
T-588	PC	- ¿es el alcalde una persona no grata en la ciudad?
T-589	ED	- es verdad muchas personas aaah veían al alcalde como una persona violenta y autoritaria.
T-590	PC	- la forma de expresarse del alcalde: dile que si no me atiende, le pegó un tiro ¿qué significa?
T-591	ED	- que el alcalde tuvo la actitud habitual de aaah amenazar a las personas y hacer lo que quería, pero el dentista aaah no le tenía miedo. Sí, era una de las pocas personas en el pueblo con aaah una posición superior en esta situación y por lo tanto, aaah no tenía miedo, era como un opositor.
T-592	PC	- ¿y también estaba armado el dentista?
T-593	ED	- sí, es verdad, tuvo un arma. Don Aurelio aaah es valiente y decidido aah también.



Audio 46

AUDIO 46 Un día de estos 001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 46
Matt	9'03"	Junio 2017		Sí	Sí	Tema: Un día de estos
T-594	EM	<p>- Esta es la historia de don Aurelio Escobar, un dentista en Colombia, un dentista sin título.</p> <p>Don Escobar es un trabajador, él siempre usó mucho cuidado en su trabajo, pero su casa, su oficina era un lugar muy modesto. De hecho (...) era un lugar poco sucio, solamente con herramientas básicas. Y eso es importante porque en esos días Colombia (...) en esos días en Colombia, las autoridades, los alcaldes fueron los militares y mayormente las personas, los ciudadanos de las ciudades que fueron amigos de los alcaldes tuvieron niveles de vida (...) de vida más altas que las otras personas. Pero la condición de la casa, de la oficina del señor Escobar, significa (...) que don Escobar no fue un amigo del alcalde o del gobierno.</p> <p>El alcalde (...) llegó a la oficina de Don Escobar (.) inicialmente el dentista no quiso (...) trabajar con él. Finalmente el alcalde dijo que él va a pegar un tiro al dentista si él no, si él no (...) atiende él, si él no trabaja con el alcalde.</p> <p>Don Escobar respondió (...) dile que venga a pegármelo. Y eso es importante porque significa que el alcalde no tuvo otras opciones en la ciudad (...) para solucionar el problema con sus dientes. Ahhh el alcalde ingresó a la oficina de Don Escobar y (...) fácilmente con Escobar pudo ver la condición del alcalde, aaah en el rostro del alcalde, don Escobar pudo ver el alcalde no durmió bien por varios días, él no se afeitó un parte de su rostro como consecuencia del dolor de su diente.</p> <p>Finalmente don Escobar aceptó a aaah trabajar con el alcalde. Don Escobar lavó aaah lavó sus manos y sus herramientas y dijo al alcalde que como consecuencia de su</p>				

		<p>absceso no fue posible, (...) no fue posible utilizar anestesia. El alcalde aceptó y (...) con sus herramientas básicas, con un gatillo el rompió, el rompió y sacó el diente malogrado (...) de la mandíbula del alcalde, que sufrió mucho dolor. Sacar el diente, (...) hacer la cirugía sin anestesia, por decisión del dentista, provocaron mucho dolor en el alcalde. Y (...) eso es importante porque en Colombia, según la historia, los militares de Colombia usaron sus armas para matar a los ciudadanos y como el dolor de la cirugía, el alcalde está pagando por sus acciones malas.</p> <p>Los militares usaron sus armas (...) contra los ciudadanos, y don Escobar también utilizó su arma, (...) sus armas de un dentista para hacer sufrir al alcalde como una forma de vergüenza.</p>
T-595	PC	-Venganza.
T-596	EC	-De venganza. Finalmente don Escobar terminó la cirugía y preguntó al alcalde aaah le preguntó quién va a pagar la cuenta usted o (...) el municipio. Y el alcalde no respondió directamente, parece que estaba molesto. (...) don Escobar entendió su (...) su respuesta. El alcalde es el gobierno y eso es la historia.



Audio 47

AUDIO 47 caleb 20131_001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B2 Grabación 47
Caleb	4"16"	Agosto2014		Sí	Sí	Tema: Un día de estos
T-597	EC	<p>Bueno eso es un cuento narrado (...) por relatado por Gabriel García Márquez, titulado "un día de éstos", y es una historia de un dentista sin título, y comienza con una descripción del clima, del tiempo en aquella época. También de los hábitos del dentista de madrugar y de pulir, y de limpiar sus herramientas, y comenzar así el día. Sí, y de repente el dentista Aurelio Escobar escucha la voz de su hijo que le que (...) le avisa que hay alguien ahí para recibir ayuda (...) para sacarle una muela (...) y es el alcalde. Y el dentista sabe ahora que el alcalde quiere que le saquen una muela. El dentista colombiano le dice a su hijo, le dice que (...) el chico necesita avisar al alcalde que su padre no está, que no está en la oficina, que no está disponible para atenderlo.</p> <p>Pero el chico le responde que el alcalde ya había escuchado su voz, sí, la voz del dentista, y sabe que está ahí. El alcalde muestra su prepotencia y comienza a amenazar al dentista si se niega a sacarle la muela. Dile que si no me saca el diente voy a pegarle un tiro en su cabeza. El dentista escucha esta amenaza y de su gaveta saca un arma de fuego, se prepara y grita. Dile que venga a pegármelo. El alcalde aparece en el umbral y cuando parece que las cosas van a terminar mal, el dentista se compadece y cambia de opinión cuando ve al alcalde que tiene una gran barba, que el alcalde, que también es un teniente del ejército, está con muchísimo dolor y que no ha dormido por cinco días.</p> <p>Entonces el alcalde tiene los ojos marchitos y tiene una parte de su cara toda hinchada que muestra mucho dolor por su diente.</p>				

		<p>Entonces el dentista le dice (...) le dice que se siente la silla. El dentista comienza a preparar todo para sacarle el diente. El dentista Aurelio Escobar avisa al alcalde (...) que tiene que hacer la cirugía sin anestesia. El alcalde pregunta ¿por qué? y el dentista Escobar responde que hay una razón muy poderosa, el alcalde tiene un absceso.</p> <p>Sacar un diente sin anestesia es un proceso que va a involucrar a mucho dolor y sufrimiento con el paciente. Entonces el autor describe el sufrimiento que experimenta el alcalde a lo largo del proceso, de cómo se preparó para que le saquen el diente. El autor García Márquez narra muy bien todo lo que pasó el alcalde para que le saquen la muela, de su sufrimiento y su fuerza de voluntad para aceptar una extracción muy rudimentaria, con un alicate. En esa operación el alcalde estuvo sufriendo, derramó lágrimas y está sufriendo mucho. Y también lo que dijo el dentista cuando vio las lágrimas del alcalde, le dijo aquí nos paga 20 muertos teniente. Es una forma directa de acusarlo de asesino, de alguien que usa las armas para mostrar su poder.</p> <p>Finalmente el dentista (...) cuando acaba su trabajo, le pregunta a quién le pasa la cuenta, a él o al municipio. Y el alcalde le responde: es la misma vaina, una forma de decir que era la misma cosa.</p>
--	--	---



Audio 48

AUDIO 48 erick_001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B1 Grabación 48
Erick	7"58"	Feb. 2017		Sí	Sí	Tema: Rinkeby
T-598	EE	<p>Esta es la historia de Mario Vargas Llosa. La escribió cuando él fue a Estocolmo para recibir su premio Nobel por la literatura. Cuando el señor (...) Vargas Llosa llegó en Estocolmo la víspera, el día antes del programa por la ceremonia, (...) hubo un programa especial por los propios laureados, donde participaron varios científicos y por supuesto hubo explicaciones de los científicos, de las personas con más educación. Según del autor el lenguaje de los científicos fue un poco difícil para comprender. Y también dice que en el programa especial hubo niños de una escuela de un barrio que se llama Rinkeby.</p> <p>Los niños vienen de casi 20 países y hablan varios idiomas incluido inglés y el aaah el idioma de Suecia, y aaah con sus presentaciones, sus textos, su música y la forma como ellos explicaron las cosas sobre la condición humana (...) en palabras simples, todos los científicos, los adultos pueden entender fácilmente. Fue increíble como los niños fueron aplaudido para su forma de actuación y su estilo para (...) hacer sentir admiración a los presentes de la actuación, de su actuación.</p> <p>Y esa es la historia aaah de los niños de Rinkeby. Hace años Rinkeby fue un un barrio sucio, Rinkeby era el barrio de los inmigrantes y aaah hace 20 años,(...) y en ese lugar (...) no hubo muchas oportunidades por la educación, por el trabajo o otras oportunidades por los ciudadanos de Rinkeby.</p> <p>Pero gracias a los esfuerzos del señor Ehrstrand, el administrador de la escuela (...) de</p>				

		<p>la escuela, del colegio de Rinkeby y (...) hubo un cambio totalmente en esa escuela y todo el barrio. El señor Ehrstrand aaah inició un programa especial sobre (...) sobre la tolerancia entre las culturas, y (...) después de unos años tuvo éxitos. Por supuesto (...) alguno de los estudiantes superaron el programa fácilmente, pero alguno de los otros (...) inicialmente rechazaron el programa, pero (...) pero gracias a la participación de los padres, todo cambió aaah para bien.</p> <p>Los padres no fueron los psicólogos, pero (...) con su compromiso, ellos ayudaron aaah al cambio. Hubo un (...) cambio en los pensamientos de los estudiantes y finalmente hubo éxitos, gracias a la tolerancia. Al mismo tiempo que los estudiantes tuvieron más compromiso para su educación, al mismo tiempo hubo éxitos en su conducta, su comportamienta, y hubo (...) una reducción (...) de niveles de criminalidad en la escuela y aaah todo el barrio. El señor Ehrstrand hizo la programa, los padres ayudaron en todo, como profesores del idioma original de sus padres, limpiaron la escuela y el barrio alrededor del colegio y (...) como consecuencia de los éxitos se dio la multicu (...) la multiculturalidad.</p> <p>Entonces hubo un trabajo (...) en conjunto de los profesores, de los padres de familia, y hubo el beneficio por los estudiantes. Hubo cambios en el barrio y (...) como consecuencia de los éxitos, los estudiantes de (...) muchos barrios que antes tuvieron miedo de Rinkeby, ahora (...) quieren estudiar ahí.</p> <p>De hecho Rinkeby recibió un premio de (...) la Unió Europea por sus éxitos en educación, porque es (...) es un buen ejemplo de tolerancia y (...) el sobresaliente trabajo de los seres humanos racionales contra las tendencias primitivas (...) de las personas que (...) piensan que la tolerancia y la (...) multiculturalidad son buenos. Eso es todo.</p>
--	--	---



Audio 49

AUDIO 49 Bruce 160426_001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B2 Grabación 49
Bruce	12"16"	Nov. 2015	Sí		Sí	Entrevista personal
T-599	PC	-Buenos días				
T-600	EB	-Buenos días				
T-601	PC	-¿cómo está usted?				
T-602	EB	- muy bien gracias (.) ¿ y usted?				
T-603	PC	- todo bien, muy bien, ¿cuál es su nombre?				
T-604	EB	- mi nombre es Bruce				

T-605	PC	-muy bien, ¿cuánto tiempo usted está aprendiendo español?
T-606	EB	-yo estoy aprendiendo español hace cuatro meses, pero también estudio, perdón ahhh he estudiado español en la escuela secundaria y en la universidad. Además soy natural de California donde muchas veces aahhh he escuchado en español. Recuerdo que en Los Ángeles también estudié español.
T-607	PC	-¿dónde trabaja usted?
T-608	EB	- Yo trabajo en la sede principal de la policía especial.
T-609	PC	- y ¿cuál es su trabajo específico?
T-610	EB	- mi área de trabajo son las operaciones internacionales y mi misión es apoyar la labor de los agregados jurídicos, quienes trabajan en muchos países en todo el mundo.
T-611	PC	-Cuál es el objetivo principal de su institución, de su función como agencia de seguridad internacional?
T-612	EB	- nuestra agencia tiene la responsabilidad, sí, tenemos la responsabilidad de investigar las amenazas para la seguridad nacional y también ahhh investigar todos los crímenes que violan aahhh la Ley Federal.
T-613	PC	-¿el crimen cibernético es uno de los crímenes que mucho más está trabajando su institución en la actualidad?
T-614	EB	-Es verdad estamos trabajando mucho sobre las amenazas que se presentan utilizando las redes cibernéticas y quienes cometen esos delitos a través del mundo cibernético. Tal vez es la amenaza mayor en este momento, porque los criminales son muy inteligentes y tienen muchos métodos para amenazar y provocar daños en la infraestructura de los Estados Unidos, de la infraestructura del gobierno y también de las empresas. Y por supuesto también de la gente (...) de la gente común y corriente.
T-615	PC	-¿hay un compromiso y muchos retos para ustedes cuando los criminales se modernizan y provoca más daños, y siempre está a la vanguardia de sus actos criminales?
T-616	EB	-Pues implica que debemos estar siempre listos, y por eso (...) la policía tiene que prepararse más y siempre estamos en constante preparación y actualización (...) de todos los detalles que conocemos para contrarrestar a los criminales cibernéticos y todo tipo de crímenes. Y por supuesto también conseguir equipamiento nuevo y aprender técnicas nuevas. Para averiguar, para investigar (...) y tratar de detener los ataques cibernéticos.
T-617	PC	-Muy bien. Hace pocos días nosotros hablamos de un artículo (.) “El sexo frío” del escritor Mario Vargas Llosa ¿hábleme usted sobre ese texto por favor?
T-618	EB	-La historia, la historia de sexo frío es la historia de una pareja. Esta pareja se casaron hace algunos años, en el pasado y después de casarse, el esposo se dio cuenta que sufría de una enfermedad muy terrible. Sí de una enfermedad terminal .Inmediatamente la esposa tuvo una idea y antes de la muerte de este hombre, ella pidió a los doctores si podían sacar un ejemplo del semen de su esposo, sacar unos ejemplos de los.. ahhhh
T-619	PC	-¿los espermatozoides?

T-620	EB	<p>- Sí, para que ella pueda en el futuro dar a luz a un niño bajo un proceso de fecundación que sería el producto, el testimonio por él. Los doctores sacaron un ejemplo del semen (...) de los espermatozoides del esposo, pero cuando la mujer pidió a otros doctores si podrían hacer el caso de fertilización para ella quedar embarazada, en el hospital dijeron que había leyes que prohibían eso. Ella quería consolidar su deseo de ser madre con el espermatozoide de su esposo, aahhh pero los doctores tenían dudas de hacer eso porque sabían si lo hacían ahhh esta acción sería algo contra la ley.</p> <p>Desde ese momento se desató una guerra legal, una guerra judicial en la Corte de Gran Bretaña. De esta forma ocurrió todos, de todo, muchos alegados, muchas cosas, pero finalmente los jueces tomaron una decisión y dijeron que ella no podía ser embarazada con los espermatozoides de su esposo porque no había un documento que el esposo le haya dejado autorizando para este proceso. En otras palabras, la esposa no podía quedar embarazada y dar a luz un niño, a pesar que era su marido, porque no hubo un papel firmado (...) y según la Corte no hubo un consentimiento previo del esposo para hacer un padre.</p> <p>Aparentemente o por lo visto en Gran Bretaña una persona tiene que dar consentimiento a su pareja, la otra persona, la esposa, si quiere quedar embarazada y tener un niño. Pero la esposa no se cruzó de brazos y ella continuó con su intención de querer tener un hijo. Y como los jueces de Gran Bretaña le dijeron a ella que no podía tener un hijo con el semen de su esposo difunto, entonces la mujer con sus abogados pidieron permiso para sacar los espermatozoides congelados que estaban en un hospital a aaah otro país porque ella tenía la intención de quedar embarazada y como no tenía autorización en Gran Bretaña, ella quería ir a otro país (...) donde sí podía conseguir su objetivo.</p>
T-621	PC	-¿qué va a pasar cuando ella regrese a Gran Bretaña?
T-622	EB	-no estamos seguros que van hacer los jueces cuando ella vuelva aaah cuando ella vuelva a Gran Bretaña. Las leyes son muy severas ahí, pero ella tiene apoyo, mucho apoyo de los ciudadanos.
T-623	PC	-¿alguna reflexión final?
T-624	EB	- algo que es importante decir también es que aaah en este caso de la mujer que quiso ser madre con los espermatozoides de su esposo difunto, hubo miles, tal vez millones de personas no solamente de Gran Bretaña sino de todo el mundo que la apoyaron y (...) le dieron dinero para contratar abogados y para que ella consiga su propósito. Sí, pienso que si la gente no ayuda a ella, no hubiera sido madre y (...) esa es la historia.
T-625	PC	-Muchas gracias señor.



Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B2 Grabación 50
Bill	8"15"	Sept. 2016	Sí		Sí	Entrevista personal
T-626	PC	-Buenos días señor				
T-627	EB	- Buenos días				
T-628	PC	- ¿cuál es el nombre?				
T-629	EB	- yo soy Bill				
T-630	PC	-¿trabaja para alguna agencia del gobierno?				
T-631	EB	- Sí, trabajo para el departamento de Estado.				
T-632	PC	-muy bien y ¿cuál es su destino?				
T-633	EB	- yo voy para Caracas, Venezuela, voy a trabajar ahí en Caracas, Venezuela, (...) para trabajar en la embajada (...) la embajada de los Estados Unidos.				
T-634	PC	- ¿cuánto tiempo trabaja en el departamento de Estado				
T-635	EB	- empecé en el departamento de Estado más o menos en el 2011, entonces tengo un poco más de cuatro años				
T-636	PC	- muy bien, ¿cuál es su experiencia como empleado del gobierno?				
T-637	EB	- mi experiencia hasta el momento ha sido interesante. Antes de ser un civil yo era un militar del gobierno y formaba parte de la Infantería de Marina (...) que también le llama marines. Y entonces pasé mucho tiempo trabajando con los marines. Luego me cambié para hacer civil aaah para que pueda tener la oportunidad de trabajar y (...) ayudar con las relaciones diplomáticas de la embajada de Estados Unidos con los otros países (...) sin usar las armas. Entonces mi experiencia ha sido interesante porque entonces ya he visto dos lados diferentes de las relaciones entre los países.				
T-638	PC	- ¿quiere decir que usted antes de ser civil, fue militar?				
T-639	EB	- sí es verdad, por alrededor de 10 años incluyendo mi tiempo como estudiante en la escuela naval (...) que se considera dentro de los años de actividad aaah de un militar.				
T-640	PC	- muy bien, hablemos ahora de Venezuela. ¿Usted conoce Venezuela?				
T-641	EB	- bueno, no conozco Venezuela. Ya he viajado bastante por la mayoría de países de Sudamérica (...) pero nunca tuve la oportunidad de ir a Venezuela, porque siempre hubo un problema para recibir la visa y visitar ese país. Creo que esa (...) es la razón que yo no viajé a Venezuela. Lo que conozco sobre el país es lo que he leído con las noticias y también por las conversaciones que he tenido con colegas que antes estuvieron trabajando en Venezuela.				
T-642	PC	-¿puede decirme si usted encuentra diferencias entre su trabajo cuando fue militar y su				

		trabajo actual en el departamento...?
T-643	EB	<p>-Sí, los trabajos son demasiado diferentes y las grandes diferencias son los objetivos. En las fuerzas militares aah el objetivo es aprender a hacer la guerra bien. Entonces siempre estaba tratando de aprender el objetivo militar, siempre estaba tratando de aprender cómo hacer una guerra con mayor o más eficiencia. Y eso es el tema (...) porque las fuerzas militares son fuerzas bélicas, fuerzas de guerra.</p> <p>Pero el departamento de Estado es el opuesto (...) su objetivo es mejorar las relaciones usando la diplomacia y en el mundo perfecto. No hay guerras y entonces el objetivo de mi agencia es no tener guerras, su objetivo es mejorar las relaciones sin violencia. Entonces como conclusión podemos observar (...) que hay objetivos diferentes.</p>
T-644	PC	- Entonces en su vida militar usted hablaba con las armas, pero en su nuevo trabajo usted habla con las palabras, es decir con la diplomacia ¿eso es verdad?
T-645	EB	- Sí eso es el objetivo. Y en este caso (...) para mi nueva agencia se trata de usar la diplomacia, que para mí (...) es un arte de la negociación.
T-646	PC	-¿Qué piensa usted del trabajo de Estados Unidos y su relación América Latina? Hay un nuevo gobierno y aparentemente hay un acercamiento, hay un interés de Estados Unidos para tener mejores relaciones con América Latina ¿Eso es verdad?
T-647	EB	<p>-Creo que están mejorando las relaciones entre los Estados Unidos y los países de América Latina. El mejor ejemplo es que está mejorando las relaciones con Cuba porque ahora tenemos una embajada, tenemos un embajador y es algo que no tuvimos durante mucho tiempo. Eso es un buen ejemplo de cómo estamos mejorando las relaciones.</p> <p>Pero al mismo tiempo con las situaciones que están pasando en otras partes del mundo (...) tenemos que entender (...) lo que está pasando en el medio oriente, lo que está pasando con el estado islámico y con el terrorismo. Esto es algo tan complicado y tan peligroso que siempre va a tomar mayor atención de los Estados Unidos como país, aaah más que con las relaciones con los otros países América Latina (...) con quienes no tenemos este tipo de problemas. Entonces las relaciones con América Latina están mejorando pero siempre habrá mayor atención en los problemas que estaba ocurriendo en otras partes del mundo (...) como específicamente en el medio oriente</p>
T-648	PC	-¿qué es la democracia según usted?
T-649	EB	- la democracia es un concepto que (...) significa libertad y participación. Y un país con democracia es (...) estar representada por el pueblo, que tiene la libertad aaah para participar. A través de la democracia como sistema político puede aaah elegir sus autoridades de una manera democrática, puede votar sin problemas y eso o (...) ese voto significa una decisión. Y esa decisión se respeta. Cuando hay democracia el pueblo puede votar (...) para elegir sus autoridades, las decisiones de los ciudadanos que (...) tienen libertad, pueden elegir sus representantes o mejor dicho sus autoridades para hacer un gobierno. Los ciudadanos son libres para asociarse y organizarse para tomar decisiones sin ningún clase de presiones
T-650	PC	-Muy bien, muchas gracias señor Bill



Audio 51

AUDIO 51 diplomacia 120229_001.mp3 (Command Line)

Estudiante	Tiempo grabación	Fecha	Entrevista	Disertación	Grabación auditiva	Nivel B2 Grabación 51
Caleb	6"17"	Julio 2014		Sí	Sí	Tema: la diplomacia como arma para la paz.
T-651	PC	<p>Para dar una idea de mi discurso voy a comenzar con una pequeña introducción y luego voy a dar el concepto de diplomacia.</p> <p>Voy a hablar de su definición y luego ya (...) vamos a preguntarnos si siempre va a funcionar y luego voy a dar una pequeña conclusión.</p> <p>Me gustaría comenzar con un escenario famoso de la película "Corazón valiente". Hay un momento donde están a punto de comenzar una guerra y tienen a ambos lados, a todos con pintura en la cara y va a comenzar una guerra feroz.</p> <p>Pero los líderes de ambos lados se reúnen en el centro del campo para ver si pueden a través de las palabras resolver su problema. Obviamente no logran este objetivo, pero la idea es que antes de comenzar una guerra, la diplomacia, o es decir el uso de las palabras para tratar de convencer para una solución pacífica puede ser y debe ser la solución más apta para conflictos evitar conflictos en el mundo.</p> <p>Entonces conviene hacer la pregunta ¿qué es la diplomacia? y yo diría que la diplomacia es una herramienta importante no bélica (...) de mejorar un problema, de solucionar una crisis y así reconciliar una diferencia de opinión.</p> <p>Entonces todo lo que no es guerra y todo lo que sirve para mejorar a través de las palabras una relación conflictiva es la diplomacia. Puede provocar a través de la diplomacia acuerdos multilaterales en el mundo. Con las palabras y el buen entendimiento se puede solucionar todo lo que no es una guerra. La diplomacia puede solucionar una crisis. Todo eso es diplomacia y puede ser una solución para llegar a (...) acuerdos pacíficos, a los diálogos bilaterales.</p> <p>Todo lo que no es guerra puede ser entonces una forma de diplomacia en el mundo. Entonces ¿cómo se puede aplicar la diplomacia en el mundo de hoy? Obviamente hoy en día, actualmente hay crisis en el mundo (...) hay relaciones resquebrajadas, hay diferencias de opinión, disputas sobre territorios, las potencias discuten por la energía, por ideas de su régimen político. Hay muchísimos más diferencias de opinión.</p> <p>Entonces no hay una carencia de oportunidad para aplicar la diplomacia. Pero para que la diplomacia pueda funcionar, para solucionar disputas sobre territorios, tienen que estar los dos lados dispuestos. Donde ambos lados se reúnen para charlar y ponerse de acuerdo sobre sus diferentes posiciones (...) para ver si es posible lograr una solución diplomática.</p> <p>En vez de entrar en guerra podemos hacer la paz. Vale la pena recordar que en las últimas semanas los palestinos han matado a israelíes. También al revés, que muchos palestinos murieron por causa de misiles israelitas. Entonces en este contexto la guerra todavía es una realidad, sí, para muchas partes del mundo.</p>				

	<p>Entonces hay muchas oportunidades para aplicar la diplomacia en el mundo de hoy. También nos conviene hacer la pregunta ¿la diplomacia siempre va a funcionar? porque es bastante obvio que para solucionar problemas que promuevan la paz y evitar la guerra hay que llegar a acuerdos. En vez de usar las armas que provocan la destrucción, hay que usar la diplomacia, pero desafortunadamente, muchas veces no funciona y entonces la respuesta es no.</p> <p>Para hacer funcionar la diplomacia como herramienta, es importante que ambos lados estén de acuerdo de dialogar y muchas veces lo que tiene en una dada situación es estar dispuesto a dialogar. Y si no hay ese interés, entonces en esos momentos la diplomacia no va a funcionar.</p> <p>Obviamente la diplomacia debe ser como un primer recurso, como la primera opción, como realmente la primera respuesta. En todas las crisis del mundo debe ser la primera opción. Pero desafortunadamente hay veces en que alguno otro lado no quiere dialogar, no quieren participar en esfuerzos diplomáticos. Es la realidad triste, sí es la realidad triste.</p> <p>Entonces para concluir yo diría que es cuestionable que no haya paz en este mundo porque como seres humanos somos proclives a conflictos y diferencias de opinión. Pero hemos visto que la diplomacia es una herramienta importante, es una herramienta pacífica y no bélica. Solucionar problemas y que la paz reine en todos los lugares es sin lugar a dudas un reto que nosotros debemos siempre procurar.</p> <p>En la vida hemos visto que hay muchas oportunidades para aplicar la diplomacia, pero también hemos visto en muchas oportunidades que la diplomacia por decisiones de gente negligente no va a funcionar. La diplomacia es la capacidad del diálogo, sí (...) la diplomacia es la capacidad de diálogo pero deben hacerlo las dos partes en conflicto, porque si solo una parte participa, no habrá resultados positivos. Las dos partes tienen que hacerlo y no uno solo una. Eso es todo.</p>
--	--